

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI
TOIMETISED

УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS

450

ВОПРОСЫ ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКИ

ТРУДЫ ПО ДЕФЕКТОЛОГИИ I

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
ALUSTATUD 1893.a. VIHİK 450 ВЫПУСК ОСНОВАНЫ В 1893.г.

ВОПРОСЫ ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКИ

ТРУДЫ ПО ДЕФЕКТОЛОГИИ I

TARTU 1978

Redaktsioonikolleegium: V.Vääränen (vastutav toimetaja),
K.Karlep, E.Viitar

Ann.

4805

PROPEDEUTILINE PERIOOD ABIKOOLI MATEMAATIKAS

V. N e a r e

Matemaatika on abikooli õpilastele üks raskemaid õppeaineid, sest lihtsaimadki arvutusoperatsioonid nõuavad õpilastelt küllaldast abstraherimisvõimet, mis aga vaimselt alaarenenud lastel nende peaaegu orgaanilise kahjustuse tagajärjel on raskesti kujundatav. Lapsed, kes on üldhariduskoolist suunatud abikooli 1. klassi, olid endises koolis edutud just matemaatikas, sest ülesannete lahendamine käis neile üle jõu. Üldhariduskooli tingimustes ei õpi vaimselt alaarenenud lapsed ületama raskusi, mis kerkivad matemaatikaülesannete lahendamisel, mistõttu õpilased teevad palju vigu ja saavad pidevalt halbu hindeid. Seega ka huvi matemaatika kui aine vastu on langenud. Osal lastel on pidevate ebameeldivuste tõttu aines tekkinud negativism matemaatika tundide suhtes.

Vaimselt alaarenenud lastele saab produktiivselt matemaikat õpetada ainult spetsiaalsetes tingimustes ja erimeetodika abil, mida üldhariduskoolis luua ning kasutada ei saa.

Matemaatika õpetamine abikoolis algab propedeutilise perioodiga. Propedeutilise perioodi s i s s e v i i m i n e abikooli 1. klassi on tingitud põhiliselt kahest asjast:

1) erinevast ettevalmistatusest abikooliks. Erinev ettevalmistatus omakorda sõltub kohast, kust laps suunatakse abikooli 1. klassi: üldkooli 1. klassist, koolieelsete laste erirühmast, koolieelsete lastekodust (tavalisest või erirühmast), perekonnast; lõpuks jäävad siia ka abikooli 1. klassi kursuse kordajad;

2) defekti iseärasustest ja õpetatavuse iseärasustest: oligofreenia debiilsuse kerges, raskes astmes, epilepsia vaimse alaarenguga debiilsuse astmes, akalkuulia jt.

Peatume nüüd lähemalt neil iseärasustel, millega tuleb arvestada vaimselt alaarenenud laste õpetamisel propedeutisel perioodil.

Pedagoogiliste uuringute tulemused näitavad, et koolitöö alguseks ei ole ülalnimetatud lastel kujunenud nende tajude ebatäpsusest tingitult oskusi esemeid vastandada ja võrrelda. Nad ei suuda võrdlemisel tunnustena välja tuua esemete niisuguseid tunnuseid nagu suurus ja hulk. Kergemini tajutakse eristavate tunnustena kuju ja värvi, kuigi viimast võidakse sealjuures tajuda ebatäpselt (Kuzmina-Sõromjatnikova 1956; Kuzmina-Sõromjatnikova 1962; Merštšon, Hilko 1968). Toome mõned selgitused.

Suuruse mõiste. Võib arvestada, et mõisteid "suur-väike" abikooli tulevad lapsed tunnevad ja et nad oskavad esemeid viia vastavate tunnuste alla. Kuid nad ei tunne täpselt mõisteid "suurem-väiksem" ning ei kasuta ka vastavaid sõnu, mis näitab, et hoolimata esemete suuruse tajumisest, ei osata neid mitte alati veel suuruse poolest võrrelda. Eriti suured raskused ilmnevad 3 ja enama eseme võrdlemisel suuruse poolest, s.t. kui esemed erinevad üksteisest ainult ühe tunnuse, suuruse poolest, kuid kasvab võrreldavate esemete arv, mis nõuab lapselt omandatud teadmiste ja tajukogemuste rakendamist uues situatsioonis. Järelikult on vaja õpetada ja harjutada vaimselt alaarenenud lapsi kasutama oma taju produkte küll kindlates, kuid võimalikult mitmekesisetes situatsioonides. Üeldu tähendab seda, et lapsi tuleb õpetada võrdlema alguses kaht eset, siis suurendada nende samade esemete arvu, seejärel võtta kaks teist liiki eset ja suurendada nende hulka jne., mitte aga loota, et kui laps oskab suuruse järgi järjestada 3 eset (erisuuruses palli), et ta siis kohe analoogselt suudab järjestada suuruse järgi ka 5 teist eri suuruses eset (klotsi).

Pikkused. Esemete võrdlemisel pikkuse järgi näeme kõigepealt, et enamik vaimselt alaarenenud lastest ei diferentseeri mõisteid "suur" ja "pikk", "väike" ja "lühike". Nii ütlevad nad, et see pael on suur ja see väike pika ja lühikese paela kohta. Sõnu "pikem-lühem" ei kasutata peaaegu üld-

se. Katsete tulemused näitavad, et kolme erineva pikkusega lõigu võrdlemisel näitavad lapsed õigesti kõige pikemat ja kõige lühemat lõiku, jättes keskmise lõigu tähelepanust välja, aga ei kasuta näitamise juures jällegi sõnu "pikem", "lühem" (Kuzmina-Sõromjatnikova 1956; Kuzmina-Sõromjatnikova 1962; Merštšon, Hilko 1968).

Esemete võrdlemisel kõrguse ja laiuse järgi selgub sama nähtus - ei diferentseerita mõisteid "kõrge", "lai", "suur" ja "madal", "kitsas", "väike".

Hulga mõiste. Hulkade tajumisel näeme, et abikooli 1. klassi õpilased tajuvad hulki ebatäpselt, neil on tõsisemaid raskusi hulkadele ühise nimetuse leidmisega, mis nõuab ju vastavaid üldistusoskusi, ja hulgast osahulga eraldamisega, mis eeldab analüüsi oskust.

Hulkade võrdlemisel näeme, et andes võrdluseks väiksemaid hulki, suudavad õpilased nägemistajule toetudes küll öelda, kus on esemeid rohkem, kus vähem, kuid sisuliselt ei tunne mõisteid "rohkem-vähem" ega suuda ka mõisteid "suurem-väiksem" kasutada hulkade võrdlemiseks. Üeldu tähendab, et vaimselt alaarenenud lapsed ei suuda kindlaks määrata hulkade võrdlemise printsiipi ja tuginevad ainult momendil tekkinud tajukujutlustele. Kui harjumuslikke tajukujutlusi muuta, ei saa õpilased enam ülesandega hakkama. Esineb juhuseid, kus vaimselt alaarenenud lapsed hakkavad hulkade võrdlemiseks kasutama elementide loendamist hulkades, kuid üsna vähesed neist oskavad loendamise tulemusi võrdlemisel kasutada, sest nende jaoks loendamise tulemusel saadud arvsõna ei tähenda selle hulga suurust ja nad ei oska ka kindlaks määrata, missugune arv on suurem või väiksem. Peale selle tuleb osata ka loendamise tulemusel saadud arvsõna ja elementide arv hulkades kokku viia. Sellegipoolest oskavad ainult üksikud lapsed öelda, et ühes hulgas on esemeid vähem, sest neid on 4, ja teises hulgas rohkem, sest neid on 6. Näeme veel, et hulkade võrdlemisel ei tule abikooli 1. klassi lapsed ise sellele, et seada võrreldavate hulkade elemente praktiliselt üksühesesse vastavusse, mille tulemusena tekiks õige tajukujutus, mis aitaks neil õiget järeldust teha. Seega ka esemete üksühese

vastavuse määravad nad ainult (vastavates ülesannetes muidugi) tajukujutluse järgi, mitte aga sisuliselt.

Kui anda õpilastele praktilisi ülesandeid hulkade võrdsuse või ebavõrdsuse määramiseks, siis näeme, et neil puudub mõiste "niisama palju", mis on hulkade võrdsuse verbaalne näitaja. Kergemini täidetakse sõnaline korraldus: "Anna 1 rohkem, 2 rohkem", kui korraldus: "Anna 1 vähem, 2 vähem". Nimetatud nähtus tuleb ilmselt sellest, et õpilased omandavad kergemini mõisted, mis on seotud nende egotsentriliste soovide rahuldamisega (alati rohkem). Viimane nähtus esineb vaimselt alaarenenud lastel tunduvalt kauem esiplaanil ja sellele tuleb nii kasvatustöös kui ka õppetundides spetsiaalselt tähelepanu osutada. See on ühest küljest positiivne, sest egotsentrism aitab meil avastada neid väheseid omandatud oskusi, mida saame uute mõistete kujundamisel ära kasutada, teisest küljest aga tuleb egotsentrismi enda edasist süvenemist pidurdada. Seega peame hulkade tajumisele, võrdlemisele, tehtust järelduste tegemisele propedeutilisel perioodil tõsiselt tähelepanu pöörama.

Ruumimõisted. Abikooli 1. klassi astujatel on tõsiseid puudujääke orienteerumises ruumis ja nad vajavad selle puuduse likvideerimiseks spetsiaalset õpetust. Üks osa õpilasi ei leia oma korteris pesukausi kohta, vannituba, oma riideid, ei oska tulla kooli ja koolist koju, klassis ei leia oma kohta, ei oska minna jalutusruumi, tualettruumi jne. Teine osa lapsi ei orienteeru raamatu ja vihiku lehekülgedel, ei leia rida, ei oska tähti paigutada vihikulehe reale, ei oska paigutada didaktilisi vahendeid laual ja nendega töötada, on abitud asjade asetamisega peale, alla, vasakule, paremale jne. Puudulik orienteerumine ruumis ei ole takistuseks mitte üksnes liikumisele, kirjutamisele ja muudele praktilistele tegevustele, vaid raskendab esemete loendamise oskuse kujunemist, erinevate hulkade tajumist ja geomeetria kujundite võrdlemist.

Raskusemõisted. Kuzmina-Sõromjatnikova (1962) järgi peavad 96,3 % vaimselt alaarenenud 1. klassi lastest kahe karbi hulgast raskemaks suuremat, mis tähendab, et mõiste

"raske" samastatakse mõistega "suur" ja mõiste "kerge" mõistega "väike". Oeldust järeldub, et on vajadus kujundada mõisted "raske-kerge", "raskem-kergem", "üheraskused" eraldi tundides, kus tuleb spetsiaalselt korrigeerida ja arendada vaimselt alaarenenud laste taktilist taju.

Ülal kirjutatut silmas pidades tuleb märkida ka propedeutilise perioodi ülesehitust. Need on järgmised.

1. Välja selgitada ja täpsustada õpilaste ettekujutusi suuruse-, ruumi-, hulga-, raskuse- ja ajamõistest.

2. Välja selgitada ja täpsustada õpilaste teadmiste tase aritmeetikas.

3. Välja selgitada õpilaste võimed matemaatika-alaste teadmiste vastuvõtmiseks, s.t. nende õpetatavus.

4. Õpilaste ettevalmistamine matemaatika süstemaatilise kursuse omandamiseks abikoolis.

5. Huvi äratamine aine vastu.

Et saavutada korrektsioonitöö eesmärgid ja edukalt planeerida propedeutilise perioodi tunde, peab õpetaja esitama endale ja järgima mõningaid kindlaid nõudeid:

- 1) tunda iga konkreetse õpilase valmisolekut (ettevalmistatust) õppematerjali omandamiseks;

- 2) tunda programmi (nii abikooli 1. klassi kui ka 2. klassi osas; nii 1. klassis antavate teadmiste ja oskuste mahtu kui ka seda põhivara, mis on vajalik aine omandamiseks kõikides järgnevatel klassides);

- 3) tunda matemaatikat;

- 4) tunda aine õpetamise metoodikat;

- 5) tunda iga õpilase kõne arengu iseärasusi, tema üldist ja matemaatika-alast sõnavara;

- 6) tunda iga õpilase motoorika, taju, mälu ja mõtlemise arengu iseärasusi.

Propedeutilise perioodi põhilisteks meetoditeks on vaatlus, ekskursioonid, didaktilised mängud ja vestlus, kus toimub võrdlemine ja vastandamine. Kasutatakse veel voolimist ja rohkesti muid praktilisi tegevusi (esemete manipuleerimine, ladumine üksteise peale, kõrvale, alla; seatakse püsti, laotakse ritta, paigutatakse ümber jne.).

Tunnis kasutatavad vahendid võetakse lastele lähedasest ümb-
rusest (mänguasjad, mängumööbel, nukuriided, -nõud, pliiat-
sid jne., koduloomade, -lindude aplikatsioonid ja kujutised
jm.). Spetsiaalsed didaktilised vahendid valmistatakse eks-
kursioonidel kogutud looduslikust materjalist.

Propedeutiline kursus ei ole üldisest abikooli matemaat-
tika kursusest mingil moel isoleeritud, vaid on selle kursu-
se sissejuhatavaks ja ettevalmistavaks osaks. Nimetatud kur-
suse materjal on lülitatud 1. klassi matemaatika programmi.

Propedeutilisel perioodil õpetatakse lapsi kuulama õpe-
tajat ja klassikaaslast, vastama küsimustele, täitma esita-
tud nõudmisi ja juhiseid. Sel perioodil peavad õpilased õp-
pima hoidma pliiatsit, joonlauda, joonestama trafareti järgi
ja ruudulisse vihikusse, nägema vihikus ridu.

Propedeutilise perioodi tunnid viiakse läbi t e m a a -
t i l i s e p l a a n i alusel. Plaani koostab õpetaja
ise. Käesolevaga anname ühe näidisvariandi propedeutilise
perioodi tundide planeerimise kohta. Plaan koosneb 6 alalõig-
ust: 1) kuupäev, 2) teema, 3) tundide arv, 4) saatematerjal
ja abimeetod, 5) põhivara, 6) erikorreksioon.

Käesolevas kirjutises ei anna me kuupäeva ja põhivara
alalõike: kuupäevi sellepärast, et antud näidis võib jääda
näidiseks mitmeks aastaks, põhivara on aga ruumi kokkuhoiu
mõttes teemade sõnastuses alla joonitud. Edasi peab ütlema,
et antud plaan ei sisalda alati ka märkmeid saatematerjali
ja erikorreksiooni osas. Sellest tuleb teha järeldus, et
nendesse lõikudesse tehakse märkmeid ainult siis, kui hari-
like meetodite kõrval tõesti kasutatakse teisi või uut lisa-
materjali ja kui antud teema seostatakse veel eriliste ees-
märkidega (laste taju, tähelepanu, mälu, mõtlemise või motoo-
rika arendamine) või kui tahetakse eriti alla kriipsutada
käsitletava teema korrektsioonilist väärtust. Seega on plaan
järgmine:

Teema	Tundide arv	Saate- materjal ja abi- meetod	Erikorrekt- sioon
(2)	(3)	(4)	(6)
Ruumi ja hulga elementaarsete ettekujutuste väljaselgitamine	1	Õppekäik	
Ruumiliste mõistete " <u>vasak-parem</u> " täpsustamine. Õppevahendite kasutamise oskuse väljaselgitamine	1	Praktiline tegevus	Opitavate mõistete vastandamine
Põhivärvide täpsustamine. Loendamisoskuse, arvu, numbri tundmise selgitamine	1		Värvitaju täpsustamine
Mõistete " <u>suur-väike</u> ", " <u>suurem-väiksem</u> ", " <u>ühesuurus</u> " täpsustamine ja diferentseerimine. Geomeetriliste kujundite tundmine	2	Õppekäik. Praktiline tegevus	Tahtmatu taju arendamine
Mõistete " <u>pikk-lühike</u> ", " <u>pikem-lühem</u> ", " <u>ühepikkused</u> " täpsustamine ja diferentseerimine. Arvutamisoskuse ja märkide +, =, - tundmine	2	Õppekäik. Praktiline tegevus	Tahtmatu taju ja tähelepanu arendamine
Mõistete " <u>kõrge-madal</u> ", " <u>kõrgem-madalam</u> ", " <u>ühekõrgused</u> " täpsustamine ja diferentseerimine	1	Sama	Sama
Mõistete " <u>lai-kitsas</u> ", " <u>laiem-kitsam</u> ", " <u>ühelaiused</u> " täpsustamine ja diferentseerimine	2	Sama	Sama
Mõistete " <u>paks-peenike</u> ", " <u>paksem-peenem</u> ", " <u>ühepakused</u> " täpsustamine ja eristamine	1	Sama	Sama
Elmistes tundides omandatud teadmiste kordamine	1	K o n t r o l l t ö ö	
Mõistete " <u>raske-kerge</u> ", " <u>raske-kergem</u> ", " <u>üheraskeused</u> " täpsustamine ja eristamine	2	Praktiline tegevus	Kinesteetilise taju arendamine
Mõistete " <u>siin-seal</u> ", " <u>lähemal-kaugemal</u> " täpsustamine ja diferentseerimine	2	Sama	Tahtelise taju arendamine

(2)	(3)	(4)	(6)
Mõistete " <u>ülal-all</u> ", " <u>üles-alla</u> ", " <u>ees-tag</u> ", " <u>kõrval</u> " täpsustamine ja eristamine	2	Õppekäik. Praktiline tegevus	Tahtelise taju, tähelepanu ja mälu arendamine
Mõistete " <u>vahel</u> ", " <u>keskel</u> ", " <u>järele</u> ", " <u>lõpus</u> " täpsustamine	1	Praktiline tegevus	Sama
Mõistete " <u>eile</u> ", " <u>täna</u> ", " <u>homme</u> " täpsustamine	1	Korrapidajate kaalendri koostamine	Sama
" <u>Hommik</u> ", " <u>päev</u> ", " <u>õhtu</u> ", " <u>öö</u> " - ööpäeva osad	2	Didaktiline mäng	Järelduste tegemise oskuse arendamine
Elmistete tundide materjali kordamine	1	K o n t r o l l t ö ö	
Hulgamõistete " <u>palju-vähe</u> " täpsustamine	1	Praktiline tegevus	Tahtelise taju täpsustamine. Järelduste tegemine
Hulkade " <u>üks</u> ", " <u>mõni</u> ", " <u>sama-palju</u> " tajumine	1	Sama	Sama
<u>Hulkade võrdlemine</u>	2	Sama	Sama
Hulgast osahulga eraldamine	1		
Liitmis- ja lahutamistehete sisu avavate sõnade " <u>oli</u> ", " <u>jäi järele</u> ", " <u>sai</u> ", " <u>koos</u> ", " <u>kokku</u> ", " <u>juurde panna</u> ", " <u>ära võtta</u> " kasutamine hulka-dega tegevustes	2	Praktiline tegevus	Sama
Kokkuvõtvad tunnid	2	K o n t r o l l t ö ö	

Esitatud näidisplaanis kulutatakse propedeutilise perioodi teemadele kokku 32 tundi. Seega võib propedeutiline periood kesta 5 - 6 nädalat.

Plaanist näeme ka, et esimesed 5 teemat hõlmavad

1) programmikohase materjali käsitlemist ja 2) õpilaste teadmiste ja oskuste taseme, ettevalmistatuse väljaselgitamist (viimast kokku 6 - 8, vajadusel 12 tunni ulatuses).

K i r j a n d u s

K u z m i n a - S õ r o m j a t n i k o v a, N.F. 1956
- Кузьмина-Сыромятникова Н.Ф. Обучение арифметике в I-ом классе вспомогательной школы. М.

K u z m i n a - S õ r o m j a t n i k o v a, N.F. 1962
- Кузьмина-Сыромятникова Н.Ф. Пропедевтика обучения арифметике во вспомогательной школе. М.

M e r š t š o n, B. L., H i l k o, A. A. 1968 -
Мершон Б.Л., Хилько А.А. Некоторые вопросы методики преподавания арифметики во вспомогательной школе. Л.

METOODILISEST TÖÖST ÕPIKUGA ABIKOOLI LOODUSÕPETUSE TUNNIS

A. R e i n m a a

Viimastel aastatel on nõukogude pedagoogikas leidnud süvendatud käsitlust õpiku kui ühe olulise õppevahendi ülesehituse ja kasutamise pedagoogilised, psühholoogilised ja didaktilised probleemid. Kõigi nende uurimuste eesmärgiks on tõsta õpikuga tentava töö efektiivsust õppeprotsessis tervikuna (Kooliõpiku probleemid 1974, I; 1974, II). Peamisteks teedeks nimetatud eesmärgi saavutamisel on ühelt poolt õpiku sisu ja struktuuri kaasajastamine vastavalt aja nõuetele ja teiselt poolt õpiku kasutamise metoodika täiustamine (Šapovalenko 1975).

Taotledes õpetamise efektiivsuse tõstmist abikooli loodusõpetuse programmi täitmisele, on täielik alus täpsema analüüsi alla võtta õpikutega tehtav metoodiline töö tunnis. Loodusõpetuse erimetoodikas on senini nimetatud probleemi käsitletud piiratud. Tänapäevalgi arvestatavad on metoodik V. Postovskajalt pärinevad metoodilised soovitusel, mis arvestavad abikooli õpilaste vaimse tegevuse iseärasusi (Postovskaja 1967).

Käesolevas artiklis käsitleme loodusõpetuse õpikute abikooli tunnis kasutamise metoodika mõningaid küsimusi. Esmalt esitame lühidalt uurimuse tulemused, mis iseloomustavad tööd loodusõpetuse õpikutega meie vabariigi abikoolides.

Eesmärgiga välja selgitada, kuidas kasutatakse olemasolevaid loodusõpetuse õpikuid õppetundides, viisime läbi uurimuse, mille jooksul vaatlesime üle 100 loodusõpetuse tunni. Antud kogumist moodustasime edasiseks analüüsiks 100-tunnise valimi. Kõigis valimisse arvatud tundiõdes oli õpetajal võimalus rakendada õpilasi tööle õpikuga. Kuidas õpetajad seda võimalust realiseerisid, peegeldab alljärgnev kokkuvõtlik tabel.

T a b e l 1

Õpiku kasutamine abikooli loodusõpetuse tunnis

Klass			V	VI	VII	VIII	Kokku
Protokollitud tundide arv			31	22	29	18	100
Tunnid, kus kasutati õpikut			19	14	5	12	50
Õpi- ku kasu- ta- mine	Uue aine omanda- misel	Teadmiste es- mase allikana	2	-	-	1	3
		Teisi meetodeid täiendavalt	4	6	1	8	19
	Kinnistamisel		7	4	4	2	17
	Kordamisel		8	7	-	6	21

Selgub, et õpiku kasutamise sagedus V, VI ja VIII klassis on ligilähedane. Erandiks on VII klass, kus antud uurimuse andmeil organiseeriti tööd õpikuga vaid 17 % tundides; on ilmne, et see on ebapiisav. Korduvalt on tulnud õpetajatelt kuulda, et õpilased ei oska abikoolis õpikuga töötada. Oskust kasutada õpikut teadmiste allikana tuleb õpilastes kujundada nende järjekindlas töölerakendamises õpikuga õppe-tunnis.

V klassis, kus lasub raskuspunkt õigete tööoskuste ja -harjumuste kujundamisel tööks loodusõpetuse õpikuga, võiks vastav töö tunnis toimuda sagedamini kui 61 % võimalikest juhtudest. Et V klassi õpik vastab käibel olevatest loodusõpetuse õpikutest meie programmile kõige paremini, siis peaks selle kasutamine tunnis olema ka sagedasem. V klassi õpik kui esimene loodusõpetuse originaalõpik eesti õppekeelele abikoolidele (autorid O. Saarep ja H. Tiits) pakub võimalusi üsnagi mitmeplaaniliseks tööks.

VI klassi 64 % võimalikest õpiku kasutamise juhtudest ei ole küll ilmselt optimaalne, kuid mõneti põhjendatav. Vaa-

deldud tundides käsitletud teemade puhul võis õpikuga töö olla mõnevõrra piiratud arvukate praktiliste tööde ning vaatluste tõttu. Mõistagi ei saa ükski teine tööliik asendada tööd õpikuga.

Et õpiku kasutamise sageduse otstarbekuse hindamine suhteliselt väikese arvu ajas lahutatud tundide vaatlemisel ei kujuneks ünekülgseks, on otstarbekas tehtu analüüsimisel lähendada õpiku rakendamise funktsioonidest tunnis. Vaadeldud tundides õpikuga teostatud töö põhjal eristasime õpiku kasutamist järgmistes funktsioonides: 1) teadmiste esmase allikana uue aine omandamisel, 2) teadmiste täiendamiseks ja täpsustamiseks, 3) kordamiseks, 4) kinnistamiseks. Tabelist 1 näeme, et 50-st tööd õpikuga sisaldanud tunnist on õpikut kasutatud uute teadmiste esmase allikana 3 tunnis, s.o. 6 % tundidest. Olgu siinkohal märgitud, et käsitleme õpikut teadmiste esmase allikana neil juhtudel, kus õpilased suunati tööle õpikuga enne vastava teema põhimaterjali õpetamist teisi õppeviise rakendades. Näiteks VIII klassis suunas õpetaja pärast teema "Hambad ja nende tervishoid" teadustamist õpilased tööle õpiku tekstiga.

Andmed näitavad, et teadmiste esmase allikana leiab loodusõpetuse õpik käesoleval ajal enam kui tagasihoidlikku kasutamist. Ilmselt peetakse abikooli õpilaste tunnetusprotsesside kulgemise iseärasusi seda tööliiki välistavaks, s.o. õpetajad-praktikud alahindavad abikooli õpilaste tunnetusprotsesside arengut. Iga klassi loodusõpetuse õpikust võib leida materjali, mille omandamist tunni korrektsioonilise väärtuse tõstmiseks on otstarbekas organiseerida õpilaste iseseisva tööna õpikuga. Erilist rõhku tuleks sellisele tööle panna VII ja VIII klassis. Nii kasvataksime õpilastes ka vastutustunnet oma teadmiste suhtes.

Tundides õpikuga organiseeritud tööd käsitleme teadmiste täiendamise ja täpsustamise eesmärgil tehtavana neil juhtudel, kus töö õpikuga uute teadmiste omandamisel oli seotud teiste õpetamise viisidega ega olnud seejuures juhtivaks võtteks. Näiteks VI klassis suunati õpilased teema "Kask" õppimisel pärast vestlust ja õpetaja jutustust lugema õpikust

materjali selle kohta, kuidas inimene seda puuliiki kasutab. Tabelist 1 näeme, et antud valimis toimus selline töö keskmiselt 32 % õpiku kasutamise juhtudest.

Tööd õpikuga lugesime teadmiste kinnistamise otstarbel tentuks, kui see toimus tunni vastaval etapil ning haaras tunni teema kohta käiva materjali töotlust õpiku alusel. Keskmiselt oli 28 % õpiku kasutamise juhtudest organiseeritud antud tunnis omandatud teadmiste kinnistamiseks.

Kordamiseks õpiku alusel lugesime sellist õpikuga organiseeritud tööd, mis haaras mitte antud tunnis, vaid varem omandatud õppematerjali. 50-s tööd õpikuga sisaldanud tunnis moodustasid õpiku kasutamise viimati nimetatud viisid keskmiselt 35 % kõigist õpikuga töö juhtudest.

Tabelist 1 näeme, et õpiku kasutamise juhtude arv (60) ületab tundide arvu (5), kus kasutati tööd õpikuga. Nimetatud asjaolu osutab sellele, et osas tundides leidis õpik kasutamist mitmes eri funktsioonis. Samal ajal õpiku ühes ja samas funktsioonis kasutamise korduvaid juhte ühes tunnis eraldi arvestatud ei ole. Näiteks VI klassis vaheldus teema "Õunapuu" käsitlemisel vestlus kui teadmiste omandamise juhtiv meetod 3 korral lõigu lugemisega õpiku tekstist, mis on tabelis 1 kajastatud kui "õpetamise teisi meetodeid täiendav" juht. Asjaolu, et õpiku suhteliselt tagasihoidliku kasutamissageduse juures leidub tunde, kus tööd õpikuga organiseeritakse mitmes eri funktsioonis, annab tunnistust antud tööliigi pedagoogilise produktiivsuse tunnustamisest õpetajate poolt, kellele vaadeldav tööliik on omaseks saanud. Uurimuse tulemused aga näitavad, et töö õpikuga toimub valdavalt üheplaaniiselt. Tabelis 2 on toodud töövõtteid, mida kasutati 50-s tööd õpikuga sisaldanud tunnis (vt. tabel lk. 16).

Näeme, et töös õpiku tekstiga on tendentsiks rakendada õpilasi iseseisvale tööle, lastes neil lugeda kogu peatükki. Abikoolis ootaks siinkohal õpetaja poolt suunatavat tööd liigendatud tekstiga, mis kindlustab õppematerjali parema omandamise.

Loodusõpetuse tunnis enamkasutatavamad
töövõtted õpikuga

Klass		V	VI	VII	VIII	Kokku
Tunnid, kus kasutati õpikut		19	14	5	12	50
Teksti lugemine	Kogu peatüki ulatuses	3	7	-	6	16
	Lõigu ulatuses	2	4	1	3	10
Küsimuse (ülesande) lahendamine		13	6	4	8	31
Õpiku joonise (skeemi) analüüs		1	-	-	-	1

Kui eespool märkisime õpiku kõige sagedasemat kasutamist kordamise funktsioonis, siis töövõtetest domineerib küsimuse (ülesande) lahendamine. Praktiliselt puudub töö õpiku illustratiivse materjaliga. 50-st tööd õpikuga sisaldanud tunnist toimus üksnes ühes õpiku joonise kasutamine õpilaste tunnetustegevuse organiseerimiseks ja seegi metoodiliselt ebaõigesti.

Kogutud materjal võimaldab sedastada järgmisi puudujääke õpilaste töö organiseerimisel õpikuga loodusõpetuse tunnis:

1) õpiku kasutamine tunnis kannab valdavalt juhuslikku iseloomu ega kindlusta vajalikku seost teiste õpetamise meetoditega;

2) mitteküllaldane on õpiku kasutamine uute teadmiste esmase allikana;

3) ühekülgseid on töös õpikuga kasutatavad metoodilised võtted: puudub töö õpiku illustratiivse materjaliga, seostamist ei leia õpiku ja töövihikuga organiseeritav töö, harv ja tunnetuslikult väheefektiivne on töö liigendatud teksti-

ga, kasutamist ei leia õpiku ja õpilaste praktilise tegevuse seostamise võimalused jpm.;

4) tunnis tentav töö õpikuga ei süvenda vajalikul määral õpilaste oskust kasutada raamatut kui uute teadmiste allikat.

Alljärgnevalt käsitleme lähemalt tööd looduslooliste õpetekstidega tunnis. Viimaste sisuliseks omapäraks tuleb pida käsitletava materjali reaalsust ning kujundatavate mõistete tihedat seostatust. Õpetekstist arusaamiseks on vaja, et õpilasel tekiksid pärast pala läbitöötamist konkreetsele tegelikkusejuhule vastavad kujutlused. Õpeteksti mõistmist soodustavate kujutluste loomisel saab õpetaja kasutada eelkõige mitmesuguseid näitlikustamise võimalusi. Keerulisem on loodusloolise materjali teisest omapärast - mõistetevahelistest arvukatest seostest - tulenevate raskuste ületamine. Looduse tundmaõppimine ilma selles valitsevaid seoseid mõistmata pole võimalik, seepärast sisaldavad ka abikooli loodusõpetuse õpikute tekstid rohkesti materjali. Seal esitatud mõistetest arusaamiseks tuleb need omandada süsteemselt, tunnetada õpitava alusel tegelikkuses eksisteerivaid seoseid. Seejuures on õpilastele raskem põhjuslike seoste tunnetamine. Õpitavate mõistete avamist abikoolis komplitseerib seegi, et õpetamisel tuleb vältida definitsioonide kasutamist. Abikoolis avame mõistete sisu eelkõige võrdlevas-kirjeldavas laadis, kasutades seejuures mõistele iseloomulike tunnuste kõige lihtsamat rühmitamist või vastandamist. Et vähimadki ebatäpsused loetu alusel tekkinud kujutlustes põhjustavad väärat arusaamist loetust tervikuna, ilmneb õpilastelt saadud vastustest. Näiteks VII klassi õpilane, kirjeldades konna liikumist maismaal pärast vastava pala lugemist õpikus (lk. 81), teatab, et "... hüpanud konn maandub tagajalgadele; need annavad vetruma ja saab maanduda". Vastus näitab, et iseseisva lugemise tulemusel ei ole õpilasel tekkinud tegelikkusele vastavat kujutlust konna liikumisest. Arvestades asjaolu, et tegelikkust ebaõigesti peegeldavate kujutluste ja mõistete ümberformeerimine on pedagoogilises mõttes keerulisem ülesanne kui algselt adekvaatsete kujut-

luste ja mõistete kujundamine, tuleb õpetajal õpetamise meetodeid ja võtteid valides otsustada sellise tööviisi kasuks, kus õppeteksti kasutamine on piisavalt efektiivne.

Õpetaja tegevus õpilaste töö organiseerimisel õpiku tekstiga tunnis sõltub sellest, kas teksti kasutatakse uute teadmiste esmase allikana või mingil teisel viisil omandatud teadmiste kinnistamiseks. Tööskeem, kus õpiku teksti kasutatakse uute teadmiste esmase allikana, peaks sisaldama 3 organisatsiooniliselt ja tunnetuslikelt ülesannetelt erinevat etappi: 1) ettevalmistav etapp, 2) õpilase töö teksti alusel, 3) loetu analüüs-süntees.

Ettevalmistava etapi sisu moodustab loetu paremat mõistmist kindlustav eeltöö. Siin antakse ka õpilastele juhiseid oma tegevuse organiseerimiseks õpikuga. Teksti paremat mõistmist kindlustav eeltöö jaguneb omakorda üldiseks ja spetsiifiliseks. Üldise, loetava mõistmist kindlustava eeltöö all mõtleme teksti keelelist analüüsi. Siin selgitab õpetaja üksikute sõnade tähendust, märgib välja häälduslikult raskemad sõnad ja sõnaühendid, mida analüüsitakse ühiselt enne teksti lugema asumist. Spetsiifiliseks tööks tekstiga nimetame tegevust, mille eesmärgiks on teksti mõistmiseks vajalike kujutluste loomine ning omandatu õpitavaga seostamine. Nimetatud töö võib sisaldada väga erinevaid meetodeid ja töövõtteid, nagu õpetaja jutustus, vestlus, kollektiivne vaatlus, laboratoorne töö jms. Ajaliselt võib spetsiifiline töö toimuda samas tunnis, eelnedes vahetult õpilaste iseseisvale tööle õpikuga, või kunagi varem, näiteks õppekäigul kooli katseaeda. Viimasel juhul tuleb varem toimunu alusel aktualiseerida õpilastel teksti mõistmiseks vajalikud mälukujutlused. Näiteks V klassis võib teema "Liiv" käsitlemisel (õpetajal on kavandatud õpiku teksti kasutamine teadmiste esmase allikana - liiva tähtsus) moodustada üldise ettevalmistava töö sisu õpiku tekstis lk. 71 leiduvate mõistete "kallurauto", "teetamm", "asfalt", "karjäär" ja "silikaattellis" tähenduse või häälduse täpsustamine. Spetsiifiline töö antud juhul võiks seisneda mõiste "liiv" kujundamises kirjeldatava tunni eelnevas osas.

Ettevalmistavas osas annab õpetaja õpilastele konkreet-
sed korraldused tööks õpikuga. Siin tuleb õpilaste tähelepa-
nu juhtida kahele momendile: 1) ülesande täitmiseks vajali-
kele tegevusaktidele (avada raamat nõutud leheküljelt, luge-
da vajalik lõik, mitte mõni teine, teha loetu põhjal joonis
vms.), 2) tegevusaktide sooritamise järjekorrale (näit. en-
ne lugeda ja alles seejärel asuda vastust leidma töövihikus
toodud küsimustele).

Õpilaste töö teksti alusel võib olla organiseeritud vä-
ga erinevalt. Ühe või teise võimaluse valik õpilaste tööle
rakendamiseks õpiku tekstiga uute teadmiste omandamise ees-
märgil peaks leidma õpetaja poolt põhjendamist kogu antud
aines kasutatava õpetamise süsteemi ning konkreetsete kor-
rektsiooniliste taotluste seisukohalt. Seega võivad ühtevii-
si põhjendatud olla nii teksti lugemine, mida ei toeta näit-
likkus ega hilisem praktiline tegevus, kui ka nimetatud või-
maluste omavahel seostatud variandid, nii liigendatud kui ka
liigendamata teksti lugemine, vastuse leidmine nõutud küsi-
musele mingist teksti osast, lõigust või tekstist tervikuna
jne. Analüüsides omalt poolt kasutatavate õpetamise meetodi-
te ja metoodiliste võtete rakendamise süsteemi, võivad eri-
nevad õpetajad ühe ja sama teema puhul õpilaste tööd teksti
alusel organiseerides valida erinevaid põhjendatud käsitlus-
viise. Oluline on siinkohal, et igal õpetajal oleks mingi
põhjendatud süsteem selliseks käsitluseks.

Jättes kõrvale õpetamise meetodite valiku üldiste psüh-
holoogilis-pedagoogiliste seisukohtade kommenteerimise, ana-
lüüsime mõningaid õpilaste töö organiseerimist õpiku teksti-
ga mõjutavate looduslooliste tekstide erijooni. Lähtudes õp-
petekstide tunnetuslikust raskusest, võiksime käibel oleva-
tes abikooli õpikutes leiduvad tekstid jaotada järgmistesse
rühmadesse:

1) tekstid üksikobjektidest (nähtustest) mõistete vähe-
se seostatusega. Selle rühma tekstidele on iseloomulik veel
tekstis leiduvate uute mõistete suhteline vähesus. Tunnetus-
likult on need tekstid õpilastele kõige kergemad. Selliste
tekstide näiteks võiksid olla "Lubjakivi" (V kl., lk. 70),

"Kuidas pikendada taimede õitsemist" (VI kl., lk. 19), "Jääkaru" (VII kl., lk. 120), "Juuste hooldamine" (VIII kl., lk. 73) jt. Õpilaste iseseisva töö organiseerimine selliste tekstidega on eriti soovitatav;

2) tekstid üksikobjektidest (nähtustest) mõistete tihe- da seostatusega. Siia kuuluvad ka tekstid, kus uute mõiste- te arv on suhteliselt suur. Nii nagu esimese rühma tekstide juures, mõistame ka siin mõistete seostatuse all õppetekstis leiduvate mõistete mittepõhjuslikke seoseid (põhjuslikku seost sisaldavaid tekste käsitleme eraldi rühmana). Tunne- tuslikult raskuselt ületavad selle rühma tekstid eelmisi. Nen- de tekstide sisu lahtimõtestamisega tuleb enamik õpilasi toi- me läbimõeldult organiseeritud iseseisva töö korras. Näiteks kuuluvad siia rühma "Mulla ehitus" (V kl., lk. 95), "Kapsas" (VI kl., lk. 28), "Rebane" (VII kl., lk. 53), "Haistmiselund - nina" (VIII kl., lk. 89) jt.;

3) tekstid looduses toimuvate protsesside kestusest ja järgnevusest. Siia rühma eraldame tekstid, mille tunnetuslik väärtus seisneb eelkõige kirjeldatud protsesside (nähtuste) kestuse ja ajalise järgnevuse määramises. Siia rühma kuulu- vates tekstides esineb ka põhjusliku seose määratlemist, kuid teksti kui terviku mõistmise seisukohast pole see pea- mine. Õpilastele on selle rühma tekstid eelmistest tunnetus- likult raskemad. Tervikuna tekstide sisu mõistmine iseseisva töö korras ei ole enamikule õpilastest jõukohane. Seepärast on soovitatav pärast küllaldast eeltööd rakendada õpilasi ise- seisvale tööle tekstiosadega. Samuti sobib selliseid tekste kasutada liigendatult tunni kinnistavas osas. Sellisteks teks- tideks on "Veeringe looduses" (V kl., lk. 32), "Kassinaeris" (VI kl., lk. 16), "Mesilaspere" (VII kl., lk. 98), "Hinga- miselundite töö" (VIII kl., lk. 65) jt.;

4) tekstid looduses toimuvate põhjuslike seoste määrat- lemiseks. Eelmise rühma tekstidest erinevad need tekstid eel- kõige selle poolest, et teksti tunnetusliku väärtuse kand- jaks on kirjeldatud protsesside (nähtuste) vaheline tege- likkuses valitsev põhjuslik seos. Kuna ulatuslikumad uurin- gud puuduvad, on raske määratlelda antud rühma tekstide tun- netuslikku raskust 3. rühma tekstidega võrreldes. On aga

selge, et tunnetuslikult raskuselt ületavad need tekstid 1. ja 2. rühma tekste. Nende tekstidega on otstarbekas organiseerida õpilaste iseseisvat tööd uute teadmiste omandamisel, valides selleks enam sobivad tekstiosad. Analüüsiv-sünteesiv tegevus peab olema suunatud põhjuslike seoste väljatoomisele. Sellisteks tekstideks on "Pilved ja sademed" (V kl., lk. 34), "Lehtede langemine" (VI kl., lk. 12), "Jäise kaane all" (VII kl., lk. 157), "Hapniku saamine" (VIII kl., lk. 62) jt.;

5) tekstid erilaadiliste tunnetuslike raskustega. Sellesse rühma arvame nii eespool esitatud tekstiliikide ühendatud variandid kui ka ülemäära pikad tekstid. Nende tekstide läbitöötamiseks tuleb õpetajal peaaegu asetada mõtteliste tervikute analüüsile. Seostades oskuslikult iseseisvat ja frontaalset tööd ning kasutades erinevaid tööviise, on nende tekstide käsitlemine suure tunnetusliku väärtusega.

On ilmne, et määratleda ühest seost kindla tekstiderühma ja selle käsitlemiseks sobivate tööviiside vahel pole võimalik, küll aga võime rääkida enam sobivatest võimalustest. Selliselt tuleb mõista ka ülaltehtud märkusi erinevate rühmade tekstide käsitlemise kohta.

Kasutades õpiku teksti uute teadmiste esmase allikana, tuleb jälgida, et õpilastele lugeda antav tekst (tekstiosa) ei oleks liialt pikk. Pikemate tekstide iseseisvaks läbitöötamiseks on otstarbekas teksti liigendada. Ülesanded võib esitada seejuures töö alguses kõigi tekstiosade kohta, analüüsides-sünteesides tehtut pärast tööülesande täitmist, või teostada loetu analüüsi-sünteesi lõikude kaupa. Vanemates klassides on soovitatav kasutada ülesandeid, mis suunavad õpilast vastust leidma mitmest lõigust.

Töös tekstidega, mida täiendavad õpiku illustratsioonid, peab õpetaja andma juhised ka illustratsioonide kasutamiseks. Abikooli õpilastele on tüüpiline teksti juurde kuuluva illustratiivse materjali vähene kasutamine. Suunates õpilased tööle seostatult teksti ja selle sisu iseloomustava illustratiivse materjaliga, suurendab õpetaja tehtava korrektsoonilist väärtust. Näiteks VI klassis töös tekstiosaga mungalille õitest (lk. 15) annab õpetaja lisaks teksti-

osa lugemise juhisele ülesande leida jooniselt 8 mungalille õied.

Metoodiliselt analoogiline on õpetaja töö õpilaste suunamisel muude näitlike vahendite (naturaalne taim, seinatabel, tahvlijoonis, topis jt.) kasutamisele iseseisvas töös õpiku tekstiga.

Loetu alusel teostatav praktiline tegevus eeldab jao-
tuumaterjali olemasolu. Erinevalt abikoolile iseloomulikust frontaalsest praktilisest tegevusest võib sobiva materjali olemasolul õpilasi rakendada ka iseseisvale, manuaalset tegevust nõudvate ülesannete täitmisele õppeteksti alusel. Selliseid õppetekste leiame eelkõige V, VI ja VIII klassi õpikutest. Näiteks V klassis teema "Tina" õppimisel, kus õpetaja on kavandatud õpilaste tutvustamine tina mõningate omadustega õpiku teksti ja praktilise tegevuse alusel, annab õpetaja ülesande lugeda õpikust lk. 91 tina omadustest ning leida õpitav metall lauale asetatud metallide kogumist. Tina leidmine teiste metallide seast ei toimu üksnes visuaalselt vaid ka metallitükkide suhtelist raskust ja elastsust ning plastilisust määrares.

Teksti valiklugemisenä käsitleme sellist õpiku tekstiga organiseeritavat tööd, mis suunab õpilasi tekstist leidma vastust antud küsimusele. Tunnetuslikult raskuselt on siin eristatavad kaht liiki ülesanded: 1) kergemad, millele vastus on sõnastatud õpiku tekstis (näit. Mitmeaastane umbrohi on malts? - VI kl., lk. 47); 2) raskemad, millele vastamiseks peab õpilane loetu alusel teostama teatava üldistuse (näit. Nimeta malmi omadus, mis takistab tema sepiatamist - V kl., lk. 88-89).

Loetu analüüs-süntees organiseeritakse õpetaja poolt frontaalse tööna. Abikoolis peab iseseisva lugemise alusel kujunenud kujutluste ning mõisteelementide täpsustamine, täiendamine ja ka kinnistamine olema õppetekstiga tunnis tehtava töö lahutamatuks koostisosaks. Õpetajale on tehtav aga asendamatuks tagasisidekanaliks, võimaldades järgnevas tegevuses ületada esialgseid ebatäpsusi õpilaste teadmistes.

Sellel tööetapil on suure tähtsusega õpetaja abi õpilastele. Õigesti organiseeritud pedagoogiline abi loodusõpetuse tunnis peab aitama õpilastel näitlikustamise, s.o. õpilaste mõttetegevuse aktiviseerimise teel teksti mõistmisel tekkinud raskusi ületada. Näitlike vahenditena võiksid loetu analüüsimisel-sünteesimisel enam kasutatavamad olla:

1) naturaalsed looduslikud objektid (näit. malts VI kl., lugedes taimest õpikus lk. 47);

2) märgpreparaadid (näit. märgpreparaat rästikust VII kl. pala "Rästik" lugemisel õpikust lk. 79);

3) mudelid ja mulaazhid (näit. pea skelett teema "Kolju" käsitlemisel; lk. 8 VIII kl. õpikus);

4) joonised ja skeemid õpikus (näit. joon. 16, lk. 33 V kl. õpikus põhjaveest lugedes);

5) tahvlijoonised ja skeemid (näit. värvilise kriidiga tehtud joonis, mis kujutab vee ja soolaosakeste paigutust soolalahuses, V klassi õpikust (lk. 16) teksti "Vesi kui lahusti" analüüsimisel);

6) mitmesugune pildimaterjal (seinapildid; õpikupildid; pildid raamatutest, ajakirjadest; postkaardid, fotod);

7) diapositiivid (näit. VI kl. teema "Taimede mitmekesisus" analüüsimisel);

8) diafilm (näit. VII kl. teema "Vaal" käsitlemisel);

9) demonstratsioonkatsed (näit. demonstratsioonkatse õhupalliga V klassis, analüüsides õhu ruumala muutumist soojenemisel ja jahtumisel õpiku teksti (lk. 47) alusel);

10) demonstreeritavad tööoperatsioonid (näit. seene lõikamine jalalt VI klassis, analüüsides seente õiget korjamist õpikus lk. 75 oleva teksti alusel).

Näitlikkus pole siiski ainuke võimalus, mida õpetaja saab kasutada, aidates õpilastel tekstiga töötamisel tekkinud raskusi ületada. Et õpilased saaksid loetust paremini aru, peab õpetaja tegevus haarama ka selliseid töövõtteid nagu õpilase suunamine vajaliku lause (lõigu) teistkordsele, sageli kuuldavale lugemisele; kaasõpilase lugemise kuulamine; ülesande koostamine; loetu ümberjutustamine koos varasemate isiklike kogemuste aktualiseerimisega; praktilise töö

teostamine; varasemate vaatlustulemuste kasutamine; võrdlemine mälukujutluste alusel jpt. Samal ajal peavad paljud neist töövõtetest olema seotud näitlikustamisega.

Üksikuid õpikutekste saab kasutada kui õpilastega organiseeritava laboratoorse töö või praktilise tegevuse juhendeid. Nii võib õpetaja näiteks V klassis suunata õpilased sel eesmärgil tööle õpiku tekstiga teema "Vee soojusjuhtivus" juures (lk. 26), VI klassis organiseerida süüdvate ja mürgiste seente praktilist eristamist (õpikumaterjal lk. 78), VII klassis püüda eristada suitsu- ja räästapääsukese toopist (õpikumaterjal lk. 64), VIII klassis teostada laboratoorne töö tärglise määramiseks (õpikumaterjal lk. 31) jne. Abikoolis peaks selline tegevus koos konkreetsete korrektsiooniliste ülesannete lahendamise teenima eelkõige teadmiste kinnistamise eesmärgi. Vaadeldud võimalus tööks õpiku tekstiga võiks kasutamist leida tunni kinnistavas osas.

Meie poolt läbiviidud esialgsed uurimused õpiku kasutamise võimalustest tunnis näitavad suurt perspektiivi õpiku n.-õ. kombineeritud kasutamisele. Sel juhul seostatakse õpilaste töö õpiku tekstiga uue õppematerjali omandamisel õpetamise teiste võtetega, mis kindlustab õpilaste suure tunnetusliku aktiivsuse. Näiteks omandavad VI klassi õpilased teadmisi kasest vestluses, praktilises tegevuses, seejärel saavad aga ülesande lugeda õpikust (lk. 56), kuidas inimene kasutab kasepuud.

Tähelepanekud näitavad, et õpilasi huvitavad eriti tead, milles kirjeldatud objektidega on õpilastel olnud vahe- tuid kokkupuuteid. Seepärast tuleks õpetajatel loodusloolise töö planeerimisel koolis mõelda õpilaste kogemuste rikasta- mise võimalustele koolivälises töös. Järelikult peab õpetaja- poolne metoodiline töö õpilaste tegevuse organiseerimisel õpiku tekstiga algama kogu koolis tehtava loodusloolise töö planeerimisest.

Kooliõpiku probleem 1974, I - Проблемы школьного учебника. Вып. I. М.

Kooliõpiku probleem 1974, II - Проблемы школьного учебника. Вып. 2. М.

P o s t o v s k a j a, V. A. 1967 - Постовская В.А. Преподавание естествознания во вспомогательной школе. (Методическое пособие.) М.

Š a p o v a l e n k o, S. G. 1975 - Шаповаленко С.Г. Учебник в системе средств обучения. - Вопросы совершенствования школьного учебника. М.

KÕNEARENDUSEST ABIKOO LIS (UTLUSE GENEREERIMINE)

K. K a r l e p

Emakeele õpetamine abikoolis peab soodustama laste intellektuaalset ja emotsionaalset arengut, kindlustama lugemis- ja kirjutamisoskuse ning oskuse aru saada kõnest, väljendada oma mõtteid järjepidevalt ja normikeelele vastavalt. Need kolm ülesannet on suhteliselt iseseisvad. Siiski sõltub kahe esimese täitmine õpilaste kõne arengutasemest.

Kõnearenduse metoodika tervikuna on seni puudulikult välja töötatud nii üldhariduslike koolide kui ka abikoolide jaoks. Võib aga öelda, et tänapäeva teaduse tase (keeleteaduse, psühholoogia, psühholingvistika saavutused) võimaldab nimetatud puudujääki oluliselt ületada.

Käesolevas artiklis püüamegi vaadelda mõningaid kõnearendusega seotud teoreetilisi seisukohti, esmajoones lause kui väikseima suhtlemisühiku genereerimisega seotud probleeme.

Kõnetegevus on üks inimtegevuse liike, veelgi täpsemalt - üks inimeste suhtlemise ning intellektuaalse tegevuse vormidest. Kõnetegevuse kirjeldamiseks tuleb lahti mõtestada terminid keel, kõne, kõnevõime, mis kajastavad kõnetegevuse põhikategooriaid.

Kõneldes kasutab inimene mingit keelt, s.t. teatud ajalooliselt kujunenud märkide süsteemi, kust mõtte edasiandmiseks valitakse rohkem või vähem sobivad vahendid ja kombineeritakse need vastavalt inimese võimetele ja oskusele. Järelikult sõltub kõneakti sisu ja vorm mitmest asjaolust, milleks on kõneaktile eelnev mõte (s.o. lähtepunkt keeleliste vahendite valikuks ja kombineerimiseks), keele valdamine (s.o. sõnad, grammatilised väljendusvahendid, genereerimisreeglid pikaajalises mälus), valiku- ja kombineerimisoskus, ar-

tikulatsiooniparaadi valdamine jms. Tuleb arvestada, et kõneviime ei ole inimesele bioloogiliselt antud, küll aga on antud viime keel omandada ning õppida seda kõnes kasutama. Seega võib kõnearendust iseloomustada kui lapse sihikindlat pedagoogilist mõjustamist, mis peab kindlustama keeleliste vahendite omandamise ja nende kasutamise. Kõnearendus on teiste sõnadega kõneviime kujundamine ja arendamine.

Inimesed ei kõnele mitte selleks, et demonstreerida oma kõneoskust, vaid selleks, et edasi anda keelevälist informatsiooni (mõtteid, tundeid, tahteomadusi). Nimetatud väide lubab teha olulise järelduse: kõnelda saab sellest, mida on tajutud, mõistetud, tunnetatud. Keeleliste vahendite omandamine normaalse intellektuaalse arenguta on võimalik ainult piiratud. Nende vahendite kasutamine aga ei täida sel juhul vajalikku funktsiooni kõnetegevuses. Näiteks otsmikusagara kahjustusega oligofreeniku kõne võib vastata normile vormilt, kuid on sageli vastuolus situatsiooniga sisult.

Praktilise kogemuse osatähtsuse kohta kõne arengus annab palju näiteid anomaalne areng. Näiteks märkis pimekurti-de uuriija A. Meštšerjakov, et sõnade ja fraaside mõtestatud omandamine on võimalik ainult sel juhul, kui sõnade ja sõnaühendite aluseks on kujutlused ja mõisted lapse psüühikas (Meštšerjakov 1974). Mõte ei ole mitte päris uus. Juba E. Kellleri õpetaja A. Sullivan kirjutab, et ta püüdis anda lapsele sõna alles pärast vastava kujutluse formeerimist. Vastasel juhul nõudis sõna omandamine palju kordamisi, laps aga sõna iseseisvalt kasutama ei hakanud (Meštšerjakov 1974 järgi).

Võib järeldada, et kõnearendus peab omama tunnetuslikku baasi: sõnade ja grammatiliste väljendusvahendite omandamisele peab eelnema ja sellega kaasnema praktiline tegevus, vaatlus, teadmiste andmine, kujutluste (ja mõistete) formeerimine. Ainult sel juhul välistatakse keeleliste vahendite stereotüüpne, mõttetu kasutamine.

Väikseimad iseseisvat tähendust omavad keelemärgid - sõnad - on peaaegu alati üldistused. Kuid kõneldes räägime me väga harva lauast üldse, jooksmisest üldse jne. Harili-

kult kõneldakse konkreetsest lauast, konkreetsest tegevusest, nende tunnustest. Seega on kõnelemisel väga tähtis k o n - t e k s t i t u n d m i n e .

Konteksti all eristatakse tänapäeva keeleteaduses ja psühholoogias kolme nähtuste liiki: 1) kõnetevõtmise situatsiooni (konkreetselt kohta ja esemeid, olukorda, vestluse tingimusi jne.); 2) sõnalist konteksti; 3) ühiskondlik-kultuurilist konteksti (inimeste teadmisi, harjumusi, käitumisnorme jne.). Ütlust genereeritakse ja mõistetakse alati nimetatud konteksti liikidest lähtudes. Järelikult eeldab kõnearendus selliste situatsioonide leidmist või loomist pedagoogi poolt, kus õpilasel on teistele midagi öelda, midagi teatada. V. Koduhhov kirjutab, et kontekst on keeleühikute ja nende variantide funktsioneerimise ja genereerimise tingimuseks (Koduhhov 1974).

Koolieelikule on kontekstiks laiemas mõttes igapäevane tegevus. Olukord muutub järsult kooli astudes: õpetaja laseb moodustada lauseid lihtsalt mingi sõnaga, rääkida esemetest, mida pole näha jne. Kõik see on väljaspool harjumuslikku situatsiooni, nõuab lapselt tahtlikku vahendite valikut ja kombineerimist. Kui normaalne laps orienteerub uues situatsioonis suhteliselt kiiresti, siis abikooli õpilasele jääb abstraktne ülesanne kauaks ajaks mõistmatuks. Õpilasel ei teki vajadust kõnelda, ei kujune mõte, mida väljendada. Konteksti ja lapse kõnesoovi eest peab hoolitsema õpetaja. Abistavad last praktiline tegevus, pildid, isiklikud kogemused. Sellest kõigest on laps suuteline rääkima.

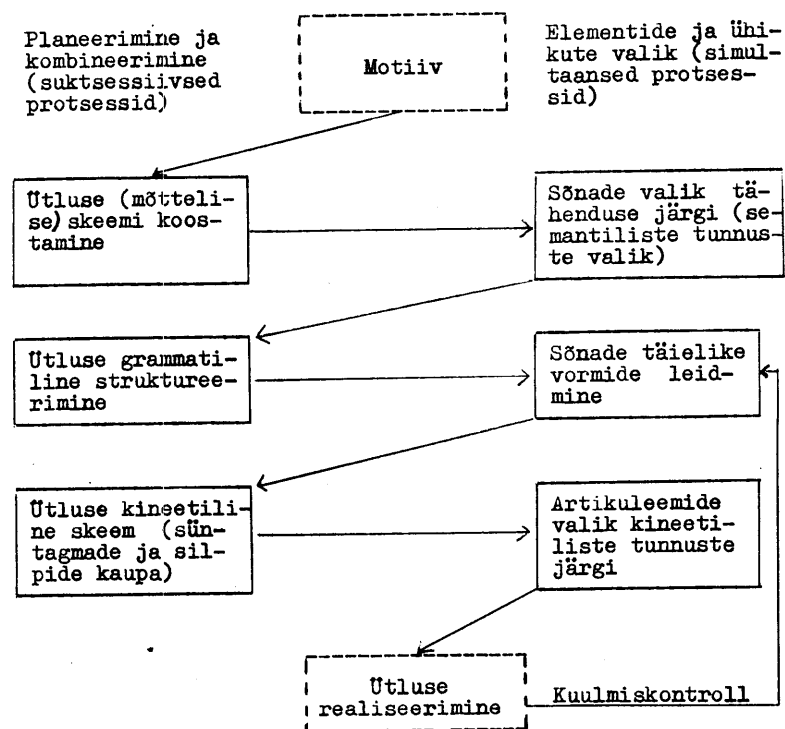
Varem märkisime, et aktiivne tunnetustegevus on vajalik keelendite omandamiseks. Nüüd lisame, et konkreetne tunnetustegevus on vajalik ka omandatud keeleühikute kasutamiseks.

Ütluse genereerimine on mitmeastmeline toiming, mis koosneb vähemalt neljast operatsioonide grupist: afekti tasand (motiivi kujunemine), semantika tasand, grammatika tasand, foneetika tasand. Kõnearenduse meetodika peab leidma võtteid ja vahendeid kõigi nimetatud operatsioonide kujundamiseks. Semantika, grammatika ja foneetika tasandil tuleb

pealegi eristada planeerimist ning vastavate keeleühikute ja lõpuks artikulatsiooniliigutuste valikut.

Esitame siinjuures T. Rjabova koostatud ütluse genereerimise skeemi (Rjabova 1967). (T. Rjabova skeemil ei ole märgitud ütluse motiivi kujunemist ning ütluse realiseerimist. Nimetatud etapid on skeemil kujutatud punktiiriga.)

Ütluse genereerimine (T. Rjabova järgi)



Skeemil kujutatud vasakpoolsed operatsioonid on semantiliste ja keeleliste vahendite planeerimiseks ja kombineerimiseks. Parempoolsed operatsioonid teenindavad aga plaani realiseerimist, s.t. keeleliste vahendite valikut. Skeemil on operatsioonid kujutatud lineaarses järjekorras, kuid A. A. Leontjevi arvates sooritatakse vähemalt osa neist üheaegselt (Leontjev 1969).

Motivatsioon. Motiivi olemasolu on iga ütluse eeltingimus, sest kõnesoovita (kõne intentsita) teadvusel olev inimene kõnelema ei hakka. Ütluse genereerimise seisukohalt ongi õigem rääkida kõne intentsist, sest domineeriv motiiv on A. A. Leontjevi järgi ainult üks nendest faktoritest, mis kujundab kõnesoovi (Leontjev 1974).

Kõne intentsi ei saa samastada tulevase ütluse sisuga ega ka ütluse plaaniga. Ütluse programm ja sisu kujunevad alles hiljem: programm pärast kõnesoovi mõtestamist isiku poolt, sisu seoses sõnavormide valiku ja kombineerimisega. L.Võgotski järgi on kõne intents ainult mingi "ülesande tunnetamine", "ebaselge soov" (Võgotski 1956:379-381). Peab liisama, et "ebaselge soov" võib jääda ka realiseerimata, s. t. ütlus võib jääda genereerimata (Leontjev 1974).

Kõne intentsi kujundavad järgmised faktorid: domineeriv motiiv, orienteerumine situatsioonis, kogemused, otsustus. Nimetatud faktorid piiravad kõneleja "vabadust" niivõrd, et isik hakkab planeerima ja realiseerima konkreetset ütlust.

Kõnesoovi kujunemist vaimse alaarenguga lastel tuleb vaadelda seoses laste huvide ning tegevuse iseärasustega. Abikooli õpilaste intellektuaalset tegevust iseloomustab inertsus, tähelepanu hajuvus. Laste teadmised ja kogemused on vähesed, huvid pealiskaudsed ja püsimatud. Õpilased ei oska sihikindlalt vaadelda ega küllaldaselt varasemaid kogemusi kasutada. Järelikult on piiratud kõnesoovi kujundavad motiivid. Keskkonna puudulik tajumine ja vähesed kogemused ei võimalda sageli vastu võtta adekvaatset otsust isegi mitte siis, kui on olemas vastav soov.

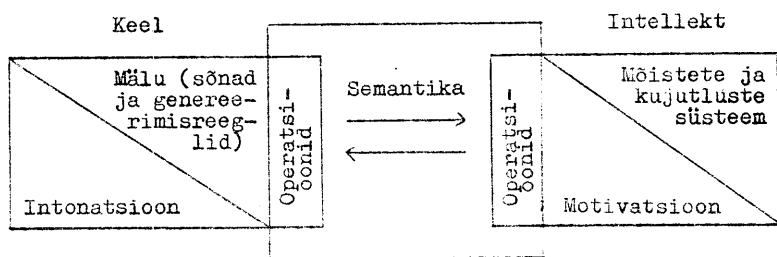
Laste kõrgemate psüühiliste protsesside puudulikkus, huvide piiratus sunnib õpetajat hoolikalt valima vestlustemasid, kasutama kõne stimuleerimiseks mänge, näitlikkust, prak-

tilist tegevust. Just nimelt mäng ja jõukohane töö kutsuvad esile mõtted ning seoses sellega soovi ennast verbaalselt väljendada. N. Morozova märgib, et esialgu haarab last ainult mäng ja pilt, hiljem huvitavas vormis esitatud õppetöö ning alles lõpuks (abikooli vanemates klassides) pakub huvi jõukohane intellektuaalne tegevus (Morozova 1969).

Nagu märkisime, võib kõnesoovile järgneda ütluse planeerimine ja realiseerimine, mis A. A. Leontjevi järgi sõltub omakorda paljudest faktoritest: 1) keele valdamisest, millest oleneb mõtte rohkem või vähem õnnestunud formuleerimine; 2) kaasvestlejast, kelle kõne sisu ja vorm mõjutavad partnerit; 3) situatsioonide diferentseerimisest, mis võimaldab valida sobivat stiili jne. (Leontjev 1974).

Semantika tasand. N. Žinkin kirjutab, et verbaalseks (kõneliseks) suhtlemiseks on vajalik keele süsteemi ja intellekti koostöö (Žinkin 1972). Ütlus ei saa koosneda ükskõik missugustest sõnadest, sest see peab väljendama mingit mõtet, teenima mingit eesmärki, mis on püstitatud intellekti poolt. Kuid intellektis sõnu pole. Ühendab intellekti ja keele süsteemi *s e m a n t i k a*, s.t. tähenduslikud koodid keeles ja intellektis, millel on võime üksteist asendada (Žinkin 1972: 18).

Keele ja intellekti seos (N. Žinkini järgi)



Intellekt on "huvitatud", et saada ning edasi anda olukorrale adekvaatset informatsiooni keele abil. Järelikult ütluse genereerimine algab (tajumine lõpeb) intellektis, kus moodustatakse mingi mõtestatud informatsiooniühik. Opereerib inimene sel etapil arvatavasti kujutluste ja mõistetega. L. Võgotski kirjutab, et mõte ei lange kokku mitte ainult sõnaga ja mitte ka sõnade tähendustega, milles see väljendub. "See, mis mõttes sisaldub simultaanselt, hargneb kõnes suktessiivselt" (Võgotski 1956: 378).

Võib oletada, et kujutluste ja mõistete täpsusest ja detailsusest sõltub suurel määral järgnev sõnade valik, või õigemini nende semantiliste komponentide valik, mis vajavad realiseerimist sõnades. "Enamiku sõnade tähendused pole teraviklikud üksused, vaid on analüüsitavad teatud komponentideks" (Õim 1974: 50). Näiteks sõnas "vend" võib eristada järgmisi semantilisi komponente: väga lähedane sugulane, samast põlvkonnast, perekonna koosseisu kuuluv, meessoost. Sõna semantilised komponendid aga ei kajasta midagi muud, kui keskkonna nähtuste tunnetatud tunnuseid. Tuleb märkida, et sõna omandamine ei tähenda veel kõikide semantiliste komponentide omandamist. Üks L. Võgotski põhilistest teesidest seisnebki selles, et "sõna tähendus areneb" (Võgotski 1956: 323), s.t. sõna tähendus rikastub järjest täielikumalt semantiliste komponentidega, läheneb vastavale mõistele.

Mõtte kodeerimisel keelelisteks märkideks võib informatsiooni hulk muutuda. On loomulik, et mõtte formuleerimine kõnes tekitab raskusi isegi suurtele sõnameistritele, rääkimata juhustest, kui keelt ei vallata küllaldaselt. Osa informatsiooni jääb sageli lihtsalt välja ütle mata. Sellises olukorras on väiksed lapsed, aga ka anomaalsed lapsed veel koolis. On võimalik ka vastupidine olukord: kuulaja saab "teada" rohkem, kui kõneleja kavatses öelda. Viimane juhtub siis, kui kõneleja valdab sõna tähendusi puudulikult, kuulaja aga enam-vähem täielikult. Selliselt on võimalik abikooli õpilaselt "teada saada rohkem", kui oligofreenik meile ütleb.

Oligofreenia puhul peetakse põhiliseks defektiks intel-

lekti puudulikkust. N. Žinkin püstitab selle alusel küllaltki huvitava küsimuse: kas oligofreenia on semantika arenematus e sügav aste? (Žinkin 1972: 28). Võib tõepoolest väita, et abikooli õpilast takistab semantilisel tasapinnal puudulik mõtlemine (intellekti funktsioon). Puudulikult on omandatud ka keelelised vahendid, nagu leksikaalsed ja grammatilised tähendused. Järelikult on semantika arenematus tõesti oligofreenikule iseloomulik. Kuid semantika defekt ei pea esinema mitte ainult oligofreenia korral, vaid võib kuuluda ka mingi teise anomaalia, näiteks alaalia juurde.

Kuidas lahendada semantika probleemi kõnearenduse seisukohalt? Utluse genereerimise algetapil opereerib inimene esemelise koodiga, s.t. sünteesib mõtte, lähtudes esemetest, nähtustest ja nende tunnustest ning suhetest. Laps on vaja asetada sellistesse tingimustesse, kus tal on vaja tegutseda esemete ja asjadega, lahendada praktilisi mõttelisi ülesandeid. Need ülesanded peavad tingima esemetevaheliste suhete ja esemete tunnuste analüüsi, esemete klassifitseerimist, combineerimist, valikut (Žinkin 1972). Kui õpetaja suunab õpilast verbaalselt, organiseerib vestluse, kujunebki seoses sellega esemelise ja keelelise koodi koostöö. Esialgu ei ole õige nõuda õpilaselt kõnet. Õpilasele tuleb esitada küsimusi nii, et osa vastuseks vajalikke sõnu oleks antud. Samuti võib õpetaja kommenteerida õpilase tegevust. Ka selline suhtlemine rikastab õpilase keelelisi vahendeid, sest ühed ja samad sõnad korduvad erinevates situatsioonides, täienevad järjest semantiliste komponentide poolest. N. Žinkin rõhutab, et väga oluline on situatsiooni muutmine. Vastasel juhul omandatakse lihtsalt stereotüüpsed väljendid, mitte aga ei õpita iseseisvalt teksti genereerima. See on ka arusaadav, sest korduv situatsioon ei paku peaaegu midagi lapse arenguks.

Hiljem sobivad ka abikoolis kõik sõnavaralise töö võtted, mis on kirjeldatud metoodilises kirjanduses. Kuid näitlikkuse ja praktilise tegevuse roll sõnade õpetamisel jääb alati suuremaks, kui üldhariduslikus koolis. Peale selle, tunduvalt rohkem on vaja tegelda sõnade tähenduse täpsustamisega. Viimane on isegi olulisem, kui uute sõnade õpetamine.

Grammatika tasand. Ütluse planeerimisel valitud semantilised komponendid vajavad realiseerimist keeleliste vahenditega, mida saab jagada leksikaalseteks ja grammatilisteks. Praktiliselt on need väga tihedalt seotud, sest sõnal on alati nii leksikaalne kui ka grammatiline tähendus.

Ümbritsev keskkond on tunduvalt mitmekesisem kui sõnad selle kirjeldamiseks. Seepärast on mõtte realiseerimiseks kõnes väga oluline sõnade ühendamine. Sõnaühendid võimaldavad nimetada juba lõpmatut arvu esemeid ja nähtusi, väljendada kõiki inimese poolt tunnetatud suhteid ja tunnuseid. Sõnade kombineerimine ja ühendamine võimaldab jaotada semantilised komponendid ühelt poolt erinevate sõnade, teiselt poolt sõnaosade (tüvi, tunnus, lõpp) vahel. Võib öelda, et operatsioonide edukus grammatika tasandil sõltub esmajoones keele valdamisest. Oluline on oskus sõnavorme, sõnaühendeid ja lauseid moodustada. H. Õim kirjutab selle kohta järgmist: "KõNELEJAL ei ole võimalik lihtsalt võtta teadmine A oma mälust ja panna see otse KUULAJA mällu. Ta peab selle tervikliku mitmemõõtmelise struktuuri lahti kerima ühemõõtmeliseks struktuuriks, lausete järjendiks (kusjuures iga lause on ka ise üksuste järjend)." (Õim 1974: 72.)

Oletame, et kõnelejal on juba koostatud ütluse semantiline plaan ja valitud vajalikud semantilised komponendid. Kõneleja järgmiseks ülesandeks on koostada lause süntaktiline plaan ning täita see valitud semantilisi komponente sisaldavate sõnavormidega. Hiljem, pärast sõnade valikut ja järjestamist operatiivses mälus, on võimalik üle minna ütluse realiseerimisele artikulatsiooni vahendusel.

A. A. Leontjev oletab, et grammatika etapi alguseks on olemas teatud hulk elementaarset ütlusi, mida predictseerides (suhtlemiseks vajalikku ühikut koostades) kujunebki lause (Leontjev 1969: 208). "Predikatiivsus tähistab (kõneleja seisukohalt) tähelepanu nihkumist, üleminekut ühelt mõistelt teisele. Selles mõttes kujutab predikatiivsus endast dünaamilist seost" (Õim 1974: 57). Esialgu luuakse dünaamiline seos üksikute elementide vahel, hiljem elementide gruppide vahel. Grammatiliselt (ja ka intonatsiooniliselt) vormista-

tud lause võimaldabki kuulajal jälgida kõneleja mõtte nihkumist "uuele".

Grammatika etapil opereeritakse elementaarlausete e. predikatiivsete paaridega. Toimub semantiliste tunnuste jaotamine predikatiivse paari liikmete vahel, predikatiivsete paaride ühendamine hierarhiliselt kõrgematesse paaridesse ja lõpuks - elementide (sõnavormide) järjestamine, arvestades keele reegleid (morfoloogiat ja süntaksi) (Leontjev 1969: 208). Kasutades normaalse keele vahendeid, mis grammatika etapil loomulikult ei esine, võib lauset Kirju kana kaagutab õuel kujutada näiteks järgmiste elementaarlausetena: Kana on kirju, Kana kaagutab, Kaagutamine toimub õuel, Kaagutamine toimub praegu. Nendest predikatiivsetest paaridest tulebki moodustada normaalne lause.

Pikematele ja rohkem informatsiooni sisaldavatele lausetele peab seega eelnema rohkem elementaarlauset (predikatiivseid paare) ja neile peab eelnema omakorda täpsem kujutus või mõte. Pikema lause koostamisel tuleb järelikult ka rohkem kombineerida keeleliste vahenditega, mis praktiliselt tähendab sõnaühendite moodustamist, nende ühendamist liitühenditeks ja lauseteks. Leontjevi järgi on lause samuti predikatiivne paar või kolmik, mis koosneb harilikult alus- ja öeldisgrupist. Viimastele võivad lisanduda kõrvallaused. Peab märkima, et psühholoogiliseks subjektiks või predikaadiks võib osutuda iga nimetatud elementide grupp.

Abikooli õpilasi takistab nimetatud etapil keelekasutuse kogemuste vähesus: omandamata on paljud sõnavormid, sõnaühendite ja lausete mudelid. Segab ka sõnade tähenduse vähenemine tundmine, mis viib ebaõigete sõnaühendite moodustamisele. Peale selle, sõnaühendi või lause kasutamine mingis stereotüüpses situatsioonis ei kindlusta veel samatüübilise ühendi või lause kasutamist oligofreense lapse poolt igas olukorras. Näiteks täitsid kümnest vaimse alaarenguga koolieelikust korralduse "Käed üles!" üheksa, korralduse "Nukk üles!" aga ainult viis last (Kuznetsova 1975). Sama autori andmetel esines kasvataja kõnes lastele tundmatuid sõnu 25 %, mittemõistetud sõnaühendeid aga 32 %.

Puudulik grammatiliste konstruktsioonide valdamine abikooli algklassides ilmneb ka S. Vaheri uurimusest (Vaher 1973). Selgus, et õpilased orienteeruvad esmajoones sõnade harjumuslikule järjekorrale, mitte aga käändevormide tähendusele (näiteks küsimust "Kus tüdrukule annab kirja postiljon?" mõisteti kui küsimust "Kus tüdruk annab kirja postiljonile?"), segistati sõnaühendeid tähenduslikult (räägib pojaga - räägib pojast; poisil on pilt - pildil on pois jm.). Raskeks osutub abikooli õpilastele sõnade valik sõnaühendisse ja lausete koostamine antud sõnavormiga. (Kapini on kass. Minul ei ole koerata. Ilma koerata on minu sõber.)

Kõiki raskusi sõnavormide kasutamisel ja lausete moodustamisel ei saa siiski pidada "keelelisteks". Puuete põhjuseks võib olla ka grammatiliste struktuuride aluseks olevate suhete vähene mõtestamine - semantika tasandi defekt. Näiteks võib käändevorm olla põhimõtteliselt omandatud, kuid seda mitte kõikide funktsioonide osas (Ma lähen tuppa - Ma lähen isasse; Ma unistan sõbrasse).

Missuguseid ülesandeid seab grammatika tasandi operatsioonide puudulikkus õpetaja ette? Töötada tuleb kahes suunas: selgitada grammatiliste vormide ja konstruktsioonide tähendust ning harjutada sõna muutevormide kasutamist. Esimene tööloik on põhimõtteliselt sarnane sõnavaralise tööga. Konkreetsetest situatsioonidest, esemete asendist üksteise suhtes jne. lähtudes selgitatakse lastele tunnuste, muutelõppude, ees- ning tagasõnade, sõnaühendite tähendust (Jookse lauani! Aseta kapile!). Teine tööloik eeldab keeleliste ja kõneliste harjutuste süsteemi, et järk-järgult harjutada sõnavormide kasutamist sõnaühendites ja lausetes. Nooremates klassides toetutakse õpetamisel põhiliselt analoogiale, alates IV klassist lisandub sõnavormide tähenduslik-formaalne analüüs ning teadlik sõnavormide moodustamine (Karlep, Markvart 1974).

Harjutuste jagamine keelelisteks ja kõnelisteks (Zikejev 1973) võimaldab hästi eristada keelendite õpetamist ja rakendamist. K e e l e l i s e d harjutused on mõeldud ühe või teise grammatilise kategooria omandamiseks sõltumata kõ-

ne situatsioonist. Harjutustüüpidest võib nimetada järgmisi: sõnaühendite konstrueerimine ja laiendamine, sõnaühendite muutmine, lausete koostamine analoogia alusel ja üksiksõnadest, lausete laiendamine ja transformeerimine. Neid harjutusi iseloomustab opereerimine keelenditega väljaspool otsest suhtlemist. Lapse ülesandeks on koostada sõnaühend või lause, mitte aga edasi anda teadet. Õpilane on asetatud tingimustesse, kus ta peab, lähtudes grammatilisest ülesandest ja õpetaja antud sõnast, looma fantaasiakujutluse, et grammatilist ülesannet täita.

Kõnelisteks harjutusteks nimetab A. Zikejev selliseid ülesandeid, mille täitmiseks õpilased väljendavad kõnes oma mõtteid, kuigi viimased on harilikult õpetaja poolt "kunstlikult" esile kutsutud vastavate situatsioonide loomisega. Ajaliselt järgnevad kõnelised harjutused valdavalt keelelistele, olles eelduseks keelendite iseseisvaks kasutamisele.

Keeleliste harjutuste hulgas tuleb erilist tähelepanu osutada sõnaühendi käsitlemisele, sest kombineerimine predikatiivsete paaridega on põhiline operatsioon lausestruktuuri hargnemisel ja lause moodustamisel.

Sõnaühendi teooria keeleteaduses on seni küllaltki vastuoluline. Metoodilistel kaalutlustel on sõnaühendit kasulik vaadelda kui nominatiivset ühikut (millegi täpsustatud nimetust), mis vajab ühendamist teiste ühendite või sõnadega. Keele grammatika seaduspärasuste praktilisel omandamisel "on sõnaühend lähteühikuks, väljendades loogilisi suhteid grammatika vahenditega ning olles ehitusmaterjaliks lausele" (Korovin 1973: 13). Sõnaühendite käsitlemine hoiab ära lausete päheõppimise, võimaldab küllaltki selgelt väljendada "vormi ja tähenduse kompleksi". Võrreldes lausega, on sõnaühendeid lihtsam vaadelda, võrrelda ja analoogia alusel modelleerida (Korovin 1973: 12).

Käsitlemisel grupeeritakse sõnaühendid grammatilise tähenduse järgi, sest grammatiline vorm omandab üldistatud tähenduse alles paljudele esemetele ja nähtustele omaste sarnaste tunnuste ja suhete üldistamisel kee-

l e a b i l . Sõnaühendite õpetamisel lähtutakse näitlikkusest: esialgu tutvustatakse ühendeid, mille tähendus kajastab konkreetseid tegevusi või seisundeid (ruumisuhted, ajasuhted). Sõnaühendeid võrreldakse tähenduslikult ja vormilt üksikute sõnadega (mängis - mängis õues) ja omavahel (jooksis metsas - jooksis metsa - jooksis metsani).

Metoodiliselt tähtsaks probleemiks on sõnavara valik grammatika seaduspärasuste tutvustamisel. G. Zolotova (1973: 20) märgib, et süntaktilised tunnused ("süntaktiline potentsiaal") ei kuulu mitte teatud muutevormile, vaid sõnade s e m a n t i l i s e k l a s s i m u u t e v o r m i l e . Vaatleme näiteks sõnaühendeid kirjutas vennale, kirjutas tahvlile; tuli metsast, kõneles metsast. Kuigi sõnaühendites on kasutatud ühtesid ja samu muutevorme, on nende ühendite grammatiline tähendus erinev just kasutatud sõnade leksikaalse tähenduse tõttu.

Sama mõtet on eesti keele suhtes avaldanud H. Rätsep. Autor kirjutab, "et peale puhtvormilise karakteristika, formaalsete lausemallide etendavad lausete moodustamises olulist osa sõnade tähendused..." (Rätsep 1972: 55). Eriti suurt tähtsust (ja produktiivsust) omab sõnaühendite moodustamisel verb, sest lihtlauses on kõik muud elemendid allutatud lause keskusele - verbile (Rätsep 1972).

Metoodilises plaanis on sõnade grupeerimist tähenduse alusel vaadelnud A. Zikejev. Autor soovib sarnaselt käsitleda (selgitada tähendust, rakendada kõnes) järgmisi verbide gruppe: seisundit väljendavad verbid, liikumist väljendavad verbid, kõnetegevust väljendavad verbid jne. (Zikejev 1973).

Grammatika tasandi operatsioonidest kokkuvõtet tehes pöördume veel kord keeleteaduse poole. "Sõnaühend on... kommunikatsioonieelsel etapil mõiste liigendatud nimetuseks ja demonstreerib põhisõna süntaktilisi omadusi, kommunikatsiooni etapil aga... on lauses seda laiendavaks komponendiks" (Zolotova 1973: 66). Õpetades last koostama sõnaühendeid esialgu õpetaja abiga, valmistame me teda ette vastavate samatüübiliste ühikute iseseisvaks kasutamiseks kõnes.

Foneetika tasand. Nimetatud tasandi operatsioonid grupeeruvad järgmiselt: 1) ütluse kineetilise skeemi koostamine silpide kaupa; b) artikuleemide (silbi hääldamiseks vajalike kõneliigutuste) valik vastavalt plaanile; c) kõneakti realiseerimine. Tasand allub kõrgematele - realiseerib semantika ja grammatika tasandi "plaanid" ja "valikud", kuid avaldab neile ka tagasimõju: sõnad ja grammatilised vormid omandatakse harjutamise tulemusena, konkreetsetes kõnetegevuses.

L. Tšistovitši ja kaastööliste hüpoteesi kohaselt planeeritakse hääldamine süntagmade (A. Reformatski järgi perioodide), s.t. sõnaühendite kaupa, mis koosnevad keskmiselt seitsmest silbist, s.t. vastavad operatiivse mälu mahule. Igale süntagmale (see võib koosneda ka ühest ühesilbilisest sõnast) järgneb kõnes paus, mis L. Tšistovitši arvates on vajalik järgmise programmi koostamiseks (Tšistovitš jt. 1965: 78-85).

Ütluse realiseerimine ei piirdu artikulatsiooniliigutuste planeerimise ja valikuga silpide hääldamiseks. Paralleelselt peavad töötama mehhanismid, mis planeerivad ja realiseerivad sõnade rõhulis-rütmilise struktuuri ning lause intonatsioonid. M. Hindi järgi on sõna rõhulis-rütmiline struktuur selleks raamiks, mis võimaldab realiseerida sõnaväldet (Hint 1973). Sõna rõhulis-rütmiline struktuur on seega esmajoones seotud sõnavormi tähendusega. Lause mõtte väljendamiseks on oluline roll juba intonatsioonil.

Intonatsioon on vajalik jutustava lause, küsi- ja hüüdlause formeerimiseks ja eristamiseks (Koer haugub. Koer haugub? Koer haugub!), aga samuti predikaadi eristamiseks loogilise rõhu abil (Poiss nutab. Poiss nutab.) ning kõneleja suhtumise väljendamiseks tooni abil (Tubli poiss! võib väljendada nii negatiivset kui ka positiivset suhtumist).

Belnev lühike analüüs lubab foneetilised (akustilised artikulatoorsed) vahendid ütluse realiseerimisel jagada kolme gruppi: a) artikulatsiooniliigutused silpide realiseerimiseks; b) nimetatud vahendite kombinatsioonid sõna rõhulis-rütmilise struktuuri realiseerimiseks; c) häälevahendid fraasi intonatsiooni realiseerimiseks. Jaotus on loomulikult

abstraktne. Tegelikult sooritatakse vastavad operatsioonid üheaegselt ja omavahel seotult. Näiteks sõltub silbi hääldamine sõna rõhulis-rütmilisest struktuurist ja fraasi intonatsioonist. Seejuures on "kõrgemaks kontrolliks" ütluse mõte.

Silpide planeerimine ja artikuleerimine sõltub kõne "liigutuskujutluste" olemasolust ja täpsusest ning artikulatsiooniparaadi valdamisest. Laps omandab emakeele normile vastavad kõneliigutused kõneldes. Oletatakse, et oluline on seejuures oma hääldamise võrdlemine teiste hääldamisega. Ka selleks on oluline semantika areng, mis nõuab järjest täpsemat ja väljendusrikkamat hääldamist.

Algkooli õpilase hääldamist iseloomustab sämpimine (silpide ebatäpne, "lohas" hääldamine), silpide lihtsustamine (häälikute ärajätmine), häälikute asendamine ja segistamine. Põhjuseks on puudulikud praktilised kujutlused sõnade struktuurist, aga ka mitteküllaldane artikulatsiooniparaadi valdamine. Küllaltki sagedane on lokaalsete defektide esinemine (düsartria, anatoomilised defektid perifeerses artikulatsiooniparaadis).

Defekti avaldusvormidest lähtudes tuleb rakendada vastavaid metoodilisi võtteid: artikulatsiooniparaadi gümnaстика ja diktsiooniharjutused, häälduslikult lähedaste sõnade eristamine (toetudes sõnade tähendusele), häälikuanalüüs (häälimine) häälikute olemasolu ja järjekorra täpsustamiseks, sõnade häälikuline võrdlemine. Esmajoones tuleks tähelepanu pöörata sõnadele, mis sisaldavad konsonantühendeid.

Sõna rõhulis-rütmilise struktuuri realiseerimine eeldab sõnarõhu ja sõnavälte fonoloogilise funktsiooni praktilist mõistmist (väike lastekodu, väikelastekodu; kapi, kappi). Võib oletada, et kõneleja mälus peavad olema sõnade rõhulis-rütmilised mudelid, mis kõneldes täidetakse konkreetsete silpidega. Ei ole õige väita, et sõnade rõhulis-rütmiline struktuur on abikooli õpilastel praktiliselt omandamata, nagu see esineb alaalia korral, aga samuti kurtidel ja tihti nürmikutel. Siiski iseloomustab abikooli õpilase kõnet valdete "lähenemine" ja mõningane segistamine. Selle tagajär-

jel, koos sämpimise mõjuga, väheneb sõna kui akustilis-artikulaatorse ühiku selgus. Mõnikord segistatakse sõnu või sõnavorme.

Metoodika ülesandeks on järelikult lapse abistamine sõna rütmilise struktuuri täpsustamisel ja teadlikustamisel. Toetuda tuleb jällegi sõnade või sõnavormide tähenduslikule küljele. Häälendamise harjutamisel on kasulik sõnu grupeerida sõnavälte ja silpide arvu järgi. Palju võimalusi pakuvad selleks häälikuõpetus ja lugemistehnilised harjutused. Rohket harjutamist vajavad teisevältelised sõnad. Seejuures on esialgu soovitatav lähtuda sõnaühenditest. Kasulikeks võteteks on veel häälikupikkuse meelevaldne muutmine sõnas, erinevas väärtes sõnade lugemine ja sõnade võrdlemine.

Abikooli õpilase ütlus on harilikult intonatsioonilt puudulik: monotoonne, raskesti märgatava fraasirõhuga; algklassides on sageli tunnetamata lause piir (esinevad "lohisavad" laused). Kõik see annab tunnistust intonatsiooni puudulikkusest kasutamisest mõtte formuleerimisel ja fraasi artikuleerimisel.

Intonatsioonilised vahendid ei kuulu ainult foneetika tasandile, vaid nende planeerimine ja valik peab vähemalt osaliselt toimuma juba grammatika tasandil. "Lause süntaktiline struktuur on selle pealiikmete struktuur, milleks jagunemine toimub harilike morfoloogiliste vahendite abil (näiteks alus - öeldis) või teiste vahendite, näiteks intonatsiooni (fraasirõhu)... abil." (Kolšanski 1975: 115.) Järelikult on fraasirõhu jt. intonatsiooniliste vahendite kasutamine seotud semantiliste komponentide jaotamisega ja mõtte predictseerimisega.

Intonatsiooni õpetamine eeldab lapse hääle arendamist: 1) oskust muuta hääle tugevust; 2) hääle kõrgust; 3) valitseda hääle tämbrit (Almazova 1973: 93-133). Autor soovitab järgmisi harjutusi:

1) hääle tugevuse arendamiseks häälikute ja silpide "venitamine", artikuleerimine sosinal-vaikselt-valjusti; 2) hääle kõrguse arendamiseks täishäälikute hääldamine erineva kõrgusega, aga samuti laulmine; 3) hääle tämbri arendamiseks na-

saalide ja täishäälikute artikuleerimine (mummomm) vabalt ja muutuva kõrgusega, luuletuste ja häälsõnade lugemine või kor-
damine.

Abikoolis on intonatsiooniharjutustele seni pööratud lu-
bamatult vähe tähelepanu. Harilikult piirduakse dialoogide
lugemisega keskastme klassides. Kogemused näitavad, et juba
I klassis saab imiteerimise teel kujundada jutustava, küsiva
ja hüüdlause intonatsiooni. Sellele järgneb loogiline rõhu
(fraasirõhu) kasutamise õpetamine. Lähtutakse küsimustest,
millele vastamine nõuab erinevate sõnade rõhutamist. Sellele
järgneb rõhuliste sõnade (psühholoogiliste predikaatide) joo-
nimine tekstis, mis abistab last vähemalt lause korduval lu-
gemisel. Hääle- ja intonatsiooniharjutusi tuleks algklassi-
des kasutada iga päev, vanemates klassides vastavalt vajadu-
sele. Sobivaid töövõtteid leiab õpetaja A. Rätsepa artiklist
(1975).

Kokkuvõtteks öelgem, et ütluse genereerimine on mitme-
astmeline protsess, mis on seotud tunnetustegevuse ja emot-
sionaalse sfääriga ning eeldab keeleliste vahendite valikuks
ja kombineerimiseks vajalike operatsioonide valdamist.

Kõne arendamine peab toimuma praktilise ja kõnelise te-
gevuse kaudu, sest kõne funktsionaalne süsteem kujuneb ja
areneb ainult funktsioneerides, s. t. et vajalikud operatsi-
oonid omandatakse ainult suhtlemise vahendusel.

Abikoolis tuleb esmalt tähelepanu pöörata kõne mõttelise
külje (semantika) arendamisele, lähtudes sellest nii sõnava-
ra ja grammatiliste konstruktsioonide õpetamisel kui ka fo-
neetiliste väljendusvahendite täiustamisel ja täpsustamisel.

K i r j a n d u s

A l m a z o v a , E. S. 1973 - Алмазова Е.С. Логопедиче-
ская работа по восстановлению голоса у детей. М.

H i n t , M. 1973, Eesti keele sõnafonoloogia I. Tln.

- Karler, K., Markvart, E. 1974, Emakeele õpetamisest abikooli IV-V klassis. Tln.
- Koduhhov, V. I. 1974 - Кодухов В.И. Общее языкознание. М.
- Kolšan ski, G. V. 1975 - Колшанский Г.В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. М.
- Korovin, K. G. 1973 - Коровин К.Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку. Автореферат докт. дисс. М.
- Kuznetsova, G. V. 1975 - Кузнецова Г.В. Особенности понимания речи окружающих умственно отсталыми детьми дошкольного возраста. - Седьмая научная сессия по дефектологии. М.
- Leontjev, A. A. 1969 - Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.
- Leontjev, A. A. 1974 - Леонтьев А.А. Факторы вариантности речевых высказываний. - Основы теории речевой деятельности. Отв. ред. А.А.Леонтьев. М.
- Meštšerjakov, A. I. 1974 - Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. М.
- Morozova, N. G. 1969 - Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. М.
- Rjabova, T. V. 1967 - Рябова Т.В. Механизм порождения речи по данным афазиологии. - Вопросы порождения речи и обучения языку. Под ред. А.А.Леонтьева и Т.В.Рябовой. МГУ.
- Rätsep, A. 1975, Ilmeka lugemise õpetamisest erikoolis. - "Nõukogude Kool", nr. 2.
- Rätsep, H. 1972, Süvasituatsioonidest ja lausemallidest. - "Emakeele Seltsi Aastaraamat", nr. 18.

- Z i k e j e v , A. G. 1973 - Зикеев А.Г. Развитие речи в системе специального обучения слабослышащих учащихся языку. Автореферат докт. дисс. М.
- Z o l o t o v a , G. A. 1973 - Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М.
- Ž i n k i n , N. I. 1972 - Минкин Н.И. Интеллект, язык и речь. - Нарушение речи у дошкольников. Составитель Р.А.Белова-Давид. М.
- T š i s t o v i t š , L. A. jt. 1965 - Чистович Л.А. и др. Речь. Артикуляция и восприятие. Под ред. В.А. Кожевникова и Л.А.Чистович. М.-Л.
- V a h e r , S. 1973, Käändefunktsioonide mõistmine abikooli algklasside õpilastel. Diplomitöö. Trt.
- V ö g o t s k i , L. S. 1956 - Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М.
- Õ i m , H. 1974, Semantika. Tln.

NOOREMATE KLASSIDE OLIGOFREENIKUTE
TAJU ISEÄRASUSI TEKSTÜLESANNETE LAHENDAMISEL

V. N e a r e

Matemaatika õpetamise taseme tõstmine abikoolis, samuti õpilaste matemaatika-alaste teadmiste arendamise kvaliteedi parandamine saab toimuda ainult tänu efektiivsele korrektsioonitööle tundides. Korrektsiooni efektiivsusele omakorda aitab kaasa abikooli õpilaste psühholoogiliste iseärasuste hea tundmine.

Vaimselt alaarenenud laste matemaatilisi võimeid ja vastavate teadmiste omandamise iseärasusi ning nende arendamise võimalusi on küll uuritud Vene NFSV-s, kuid meie vabariigis on tegeldud sellega alles lühikest aega - nimelt viimastel aastatel TRÜ Ajalooteaduskonna eripedagoogika kateedri initsiatiivil käesoleva töö autori juhtimisel. Üliõpilased ja vabariigi abikoolide pedagoogid on kirjutanud mitmeid töid abikooli nooremate ja vanemate klasside õpilaste taju, mälu, tähelepanu ja mõtlemise iseärasuste väljaselgitamise kohta (R. Ruus, V. Kljukova, L. Parma, E. Mäe, I. Kaldma, T. Viljasoo, J. Nikolajeva, A. Toomasson, L. Ratnik). Nimetatud tööd võiksid abistada vabariigi õpetajatel korrektsioonitööd paremini suunata ja organiseerida.

Käesolevas töös tuleb juttu abikooli nooremates klassides õppivate oligofreenikute taju iseärasustest tekstülesannete lahendamisel ja vastavalt neile iseärasustele korrektsioonitöö sihipärastamisest.

Matemaatiliste võimete all mõistab V. Krutetski (1973) individuaalseid psühholoogilisi iseärasusi (eelkõige vaimse tegevuse iseärasusi), kiiret, kerget ja süvendatud teadmiste omandamist, oskusi ja vilumusi matemaatikas. Matemaatiliste võimete struktuuris eristab V. Krutetski järgmisi tähtsamaid komponente:

- 1) matemaatilise materjali tajumise võime, ülesannete formaalse struktuuri haaramine;
- 2) matemaatiliste objektide kiire ja laialdase üldistamise võime;
- 3) mõtlemisprotsesside nõtkus matemaatika-alases tegevuses;
- 4) mõtlemisprotsesside kiire ümberlülitamise võime,
- 5) püüe selgele, lihtsale, ökonoomsele ja ratsionaalsele lahendusele;
- 6) matemaatiline mälu.

Põhiliseks uurimismeetodiks oli abikoolis õppivate vaimselt alaarenenud laste eksperimentaalsete ülesannete lahendamise protsessi analüüs. Katseülesanded olid valitud kuues seerias:

I seeria - iga klassi programmikohased, küllaldaselt omandatud ja harjutatud tekstülesanded, mis võimaldasid teha järeldusi õpilaste esmase matemaatika-alase arengutaseme ja ülesannete lahendamise oskuse taseme kohta ning välja tuua silmatorkavamad raskused nende ülesannete lahendamisel;

II, III ja IV seeria - tekstülesanded, mis olid suunatud ülesande tingimuste tajumisele, esitatud arvandmete ja sõnaliste formuleeringute mõtestamisele;

V ja VI seeria tekstülesanded olid suunatud tajutud ülesannete tingimuste meeldejätmise iseärasuste väljaselgitamisele.

Kõik kuus seeriat näitavad tekstülesannete lahendamiseks vajaliku mõttetgevuse iseärasusi (ülesandes kirjeldatava situatsiooni tajumist ja omandamist, arvandmete seoste mõtestamist, matemaatiliste väljendite sisu tundmist ja nende "tõlkimist" vastavasse matemaatilisse keelde).

Siinkohal peab märkima, et R. Issenbajeva (1972) on uurinud abikooli nooremate klasside õpilaste arusaamist ülesannete esemelisest situatsioonist (s. t. seda, kuidas sõnad ja arvud on mõistetavad selles spetsiaalses tähenduses, mida annab neile ülesande tekst), andmetevaheliste seoste loomise

motive, vahetuse sõnastamist. Selgus, et ülesandes kirjeldatud situatsiooni spetsiifilised iseärasused ei ole vaim-
 selt alaarenenud õpilasele orienteerivaks aluseks, mis määrab
 lahenduse tee. Õpilane loodab lahendamisel tihti elukogemus-
 tele (mis on puudulikud), ta ei eralda vajalikku tähelepanu
 selle esemelise situatsiooni analüüsile, mis peaks modelleer-
 ruma, kui situatsioon "tõlgitakse" matemaatilisse keelde. Os-
 kus seostada tajumisel ülesande sisu olemasolevate tajukoge-
 mustega ning oskus ülesannet võrdlevalt analüüsida on üles-
 ande õige mõistmise põhialusteks. Siin aga pörkame abikooli
 nooremate klasside oligofreenikutele omase taju kitsuse ja
 ebatäpsuse vastu: nad ei oska märgata objektide, ka tekst-
 ülesandes kirjeldatavate objektide iseärasusi - need ühtlus-
 tuvad, tekstülesandele iseloomulikud jooned kaovad ja üles-
 annet tajutakse nagu mõnda lühijutukest. Oeldu tähendab, et
 oligofreenikud tajuvad suurte raskustega t e k s t ü l e s -
 a n d e s t r u k t u u r i l i s i e r i n e v u s i .
 Ühest küljest nad ei eralda seda lugemispalast, teisest kül-
 jest aga tulpharjutusest, tajudes ülesandest mehaaniliselt
 ainult arve. Edasi viib ülalnimetatud iseärasus ülesannete
 omavahelisele sarnastamisele nende tajumise esimesest eta-
 pist alates. Viimane nähtus on abikooli nooremate klasside
 oligofreenikutele väga iseloomulik. Spetsiaalse korrektsioo-
 nitöö puudumisel takistab see uute ülesandetüüpide omanda-
 mist ka abikooli vanemates klassides. Seega paljudel juhtu-
 del peamised raskused mingi intellektuaalse oskuse või vilu-
 muse omandamisel tulenevad lähteandmete tajumise sfäärist,
 mitte aga ainult tehete sfäärist, mis peab tajumisele järg-
 nema. Järelikult on tekstülesande eduka lahendamise eeldu-
 seks tema tingimuste ja küsimuse, eriti ülesandes väljenda-
 tud suhete süsteemi tajumine.

Oeldut arvestades viidi läbi vastav uurimus abikooli II
 klassis, millega püüti kindlaks määrata abi osa tingimuste
 tajumisele ja välja selgitada ka tingimuste tajumise mõju
 ülesande lahendamisele. Uurimus oli siin suunatud mõtestatud
 tajule (Ruus 1974).

Katseülesandeiks oli valitud 5 seeriat ülesandeid, igas seerias 5 tüüpülesannet.

I seeria - harilikud ülesanded, kus tüüp avaldub selgelt, harjumuspäraselt. 1. - 4. tüüp - ülesanded summa ja vahe leidmisele, arvu suurendamisele ja vähendamisele mingi arvu võrra. 5. tüüp - liitülesanne (kahe tehtega).

II seeria - üleliigsete andmetega ülesanded, tüübid samad, mis I seerias.

III seeria - puuduvate andmetega ülesanded 1. - 5. tüübini.

IV seeria - formuleerimata küsimusega 5 tüüpi ülesanded.

Nende seeriade (II-IV) ülesannete tajumis- ja lahendamisprotsessis pidi meile andma kõige selgemaid andmeid tekstülesannete struktuuri tajumise iseärasuste kohta ja juhatama kätte suunad korrektsiooniliste järelduste tegemiseks.

V seeria - keerulise, pika sõnastusega ülesanded 1. - 5. tüübini. Selle seeria ülesannete lahendamine näitab eriti eredalt mõtestatud taju iseärasusi.

Katseülesanded lahendati individuaalselt, kusjuures kogu töö käik protokolliti ja töötati välja õpilaste abistamise tasemed ülesande tingimuste paremaks tajumiseks. A b i t a s e m e d olid järgmised:

- 0-tase - ülesande teksti lugemine esimest ja teist korda (metoodikaga ettenähtud tajumise tase)
- 1. tase - ülesande teksti ettelugemine kolmandat korda.
- 2. tase - küsimuse (põhiküsimuse) eraldamine esimest korda.
- 3. tase - teksti ettelugemine neljandat korda.
- 4. tase - küsimuse (põhiküsimuse) eraldamine teist korda.
- 5. tase - andmete väljatoomine suuliselt.
- 6. tase - andmete eraldamine aplikatsioonidega.

7. tase - III seeria ülesannete kohta: "Kas seda ülesannet saab lahendada?"

Meil tuli siin vastata õigustatud küsimustele, milleks nii palju ette lugeda ülesannet ja tema küsimust. Ülesande terviklik taastamine on tähtis ülesande tingimuste tajumise seisukohalt: just täielikus tekstis olevate arvuliste andmete vaheliste suhete ja ülesande põhimõtte haaramine näitab mõtestatud taju arengutaset. Küsimuse ja andmetega abistamisel tõuseb esikohale peamiselt mõtlemine, taju otsene funktsioon on siin juba väiksem. Küsimuse eraldamine ja formuleerimine ei mõjuta seejuures mitte üksnes andmete seostamise protsessi, tehte valikut, vaid ka tulemusele nimetuse leidmist, sest küsimuses ju tavaliselt sõnastatakse nimetus. Siin on oluline see, et ülesannete lahendamisel juhinduvad õpilased alguses harilikult tehtest arvudega ja küsimus paremal juhul ainult peegeldab seda (või ei vasta hoopiski tehtele). Hiljem muutub aga küsimus struktuuriliste elementide seast kõige tähtsamaks, muutes formaalse lahenduse suunatud mõtteliseks tegevuseks, ning tehte praktiline sooritamine taganeb teisele kohale. Sellepärast tulebki abikoolis tekstülesannete lahendamisel pöörata tõsist ja püsivat tähelepanu ülesande küsimuse tajumisele.

Koos ülesande keerulisusega muutub ka küsimuse funktsioon ja analüüsiv osa. Lühiülesande puhul on küsimus vajalik ainult aritmeetilise tehte valikul, nimetuse ja vastuse sõnastamisel, liitülesande korral aga ka vaheküsimuse ning teiste tehte valikul.

Abi 6. taseme olemus seisneb ülesande sõnalise formuleeringu "tõlkimises" näitlik-tinglikku keelde, s. o. matemaatilise sisu skemaatilises kujutamises, situatsiooni lihtsustamises. See võimaldab luua kergemini ülesande sisule vastavat, arvanumetekohast esemelist situatsiooni, kust nähtub, missuguseid matemaatilisi suhteid andmed valjendavad. Abi 5. tasemega võrreldes on see abi vorm oligoreenikutele kohasem ja kergem, sest nii ei taju laps tekstist sõnu enam mehaaniliselt, vaid analüüsib neid. Ülesande tingimuste skemaatiline esitamine avab paremini vastastikused sõltuvused arvu-

liste andmete vahel, samuti andmete ja ülesande küsimuse vahel, eraldab üleliigsed või puuduvad andmed, näidates ka küsimuse puudumist, ning liitülesande puhul viitab vaheküsimusele.

Katseülesannete tulemuste hindamisel võeti arvesse ülesande tingimuste tajumist, reageerimist erilistele tingimustele, eksperimentaatori abi taset ja ülesande lahendamise õigsust nii palju, kui need peegeldasid taju iseloomu, s. t. tehte valikut.

I seeria esimeste 4 tüüpi ülesannete lahendamisel oli taju aste üsna kõrge, sest enamasti tajusid õpilased ülesande tingimusi kas kohe pärast meetodikakohast ettelugemist (ülesanne loetakse ette kaks korda) või siis esimesel abi tasemel - ülesande kolmandal ettelugemisel.

Nimetatud 4 tüüpülesande seast vajab ülesanne antud arvu vähendamiseks mingi arvu võrra rohkem abistamist, s. t. eksperimentaator soovitas õpilasel eraldada küsimuse ülejäänud tekstist. Lahenduse leidmise seisund näitas sama: nendele ülesannetele leiti õige tehe, sest andmed ja nendevahelised seosed olid tajutud õigesti.

I seeria 5. tüüpülesanne tajuti keskmise abi tasemega 4,3 (s. t. põhiküsimuse teistkordsel kordamisel või andmete suulisel eraldamisel tekstist).

Nimetatud tüüpülesande tingimuste tajumine oli raskeandud seepärast, et ülesande struktuuri lisandus uus iseärasus: põhiküsimuse sõnastus ei langenud ülesande situatsiooni kirjelduses antud tugisõnade sisuga kokku. Teiselt poolt raskendas ülesande lahendamist uut tüüpi ülesannete tingimuste tajumise kogemuste vähesus. Viimane võimaldas tajumise protsessi jälgimisel üsna hästi näha noorema astme õpilastele iseloomulikku taju pealiskaudsust: arvandmeid tajutakse lihtsalt kui kaht arvu, millele lisandub ammu väljakujunenud seos - sooritada nendega tehe. Tehte valikut ei seostata enam ülesande põhiküsimusega. Siit järeldub abikooli õpilaste taju iseärasus: taju on küllalt hästi kompenseeritav tuttavates, kindlates situatsioonides, kust omandatud mõisted kanduvad üle muutumatul kujul ka keerukamatesse sisutatsioonidesse.

Korrektsoonilise järeldusena on siit vaja välja tuua see, et juba tahu täpsustamise eesmärgil on vaja võrrelda liitülesande struktuuri lihtülesande struktuuriga ja luua situatsioone nende eri tüüpi ülesannete omavaheliseks diferentseerimiseks.

II seeria ülesannete tingimuste tajumine osutus kõige raskemaks. Siinkohal toome ühe näite selle seeria kolmanda tüüpülesande näol. Ülesanne oli järgmine: "Nukul on 8 punast kleiti, 5 sinist kleiti, kollaseid kleite aga 6 võrra vähem kui punaseid. Kui palju on nukul kollaseid kleite?"

Õpilaste poolt nõutud abi näitab nende ülesannete struktuuri tajumise taset. Keskmiseks abi astmeks oli 4,2, s. t. pärast 4-kordset teksti lugemist ja põhiküsimuse esmast eraldamist vajasisid õpilased selle veelkordset toonitamist või koguni andmete suulist väljatoomist. Kõige paremini tajuti siin 1. tüüpi ülesannet (summa leidmine) - keskmiselt kolmandal tasemel, misjärel suudeti anda õige tehe (selleks tuli ülearune arv ära jätta ja opereerida ainult põhiküsimuses nõutud andmete suhtega). 2. tüüpi ülesanne (vahe leidmine) ja 3. ja 4. tüüpi ülesanded tajuti 4. tasemel. Muidugi oli ka selles seerias kõige raskemaks liitülesanne, mille õpilased suutsid tajuda alles 6. tasemel.

II seeria ülesannete lahendamine osutus samuti väga raskeks, sest abikooli teise klassi õpilastele valmistab tõsiselt raskusi omandatud teadmiste ja tajukujutluste ülekandmine põhimõtteliselt analoogsesse, aga väliselt uude situatsiooni. Suudeti lahendada 70 % ülesannetest, neist aritmeetiliselt õigesti (õigel tehtel õige vastus) 65 %, valesti 5 %. Lahendamata jäi 30 %, mille põhjuseks oli vale tehte valik ka abi 6. tasemel ja liitülesande taandamine lihtülesandeks. Tüüpide järgi langes lahendamise õigsus täpselt kokku tajumise iseärasustega (ülesanded, mis olid paremini tajutud, ka lahendati õigesti; näiteks 1. tüüpülesanne summa leidmiseks).

III seeria ülesannetel olid andmed puudulikud, mistõttu õpilane pidi neid tajuma kui poolikuid, mida ei saagi lahendada. Ka nende ülesannete tajumiseks vajasisid lapsed pal-

ju abi, mille iseloom läks tegelikult juba tahu piiridest välja. Asi on selles, et abikooli õpilastel ei teki nende mõtlemise stereotüüpsuse ja ka tahu vähese kriitilisuse tõttu harilikult esitatud ülesannete tingimuste täielikkuse suhtes iseseisvalt mingit kahtlust. Niipea, kui ülesanne tervikuna ette loetakse, hakkab tööle vana assotsiatsioon - küsimuselt tagasi arvandmetele. Kui kaht arvu pole, pannakse teine ise peast juurde ja öeldakse tehe. Ning sellest väljamõeldud andmest ei saada isegi mitmekordse abistamise korral lahti, igal juhul mitte enne, kui laps hakkab sellegi seeria ülesandeid tajuma kui üldse uut tüüpi nähtust, mida ülesandeks nimetada ei saa.

Selle seeria (ka II seeria) ülesannete tajumise raskusest on vaja teha väga tõsiseid järeldusi: abikooli õpilaste tahu on ka mõtteliste ülesannete lahendamisel pealiskaudne ja ebakriitiline. Selle tulemusena kannatab mõtestatud tahu, mis tuleb mõtlemisprotsesside esmasest puudulikkusest. Viimasele peab korrektsioonitöös pöörama tõsist tähelepanu, kuna see takistab edukat õppetööd.

Harjunud situatsioonis ja iseenesest ei kujune abikooli õpilastel välja tajudiferentseeringuid, s. t. laps ei suuda iseseisvalt tajuda uute ülesannete erinevust vanadest. Niisuguseid nähtusi on vaja ennetada, sest ümberõpetamine on raskem, mille tõestuseks olgugi kahe viimase seeria katseülesannete tajumise ja lahendamise tulemused. Ühtlasi olgu siinkohal märgitud, et mida kergem on vaimse defekti aste (debilitas mentis gradus levis), seda paremini tajuvad õpilased niisuguseid ülesandeid. (Lapsel tekib vastuolu kogemuste ning tahu kriitika vahel - õpilane tajub eripära ülesande struktuuris, kuid ei saa anda kriitiliselt päris adekvaatset hinnangut, sest tal pole kogemusi selle uue mõttelise ülesande lahendamiseks.) Mida suurem on aga vaimse alaarengu aste (debilitas mentis gradus gravis), seda rahulikumalt tajub õpilane vana stereotüüpi, kohandub sellele ja annab vale mõttelise otsustuse.

IV ja V seeria ülesannete tajumise tulemused võtame kokku, sest neid tajuti vähese abiga. Järeldub, et abikooli

II klassi õpilased tajuvad tekstülesandes põhiliselt ikkagi arve ja isegi ilma küsimuseta (IV seeria) sooritavad nende arvudega tehte. Tehe osutub siin õigeks siis, kui andmetelähedased sõnalised seosed arvudele täpselt sobivad, s.t. kui küsimus on ülesande tekstist loogiliselt ja ainult üht moodi tuletatav. Kui aga situatsioonikirjeldusest saab loogiliselt tuletada 2 või enam küsimust, ei lange tehte valik nendega kokku. Viimane õpilast aga ei sega, sest tema põhieesmärgiks on leida tehe. Meie uurimuses ei märganud ükski õpilane küsimuse puudumist ülesandes, mis aga samas ei seganud neil andmast tehet selle lahendamiseks.

V seeria ülesanded olid raske, pika ja keerulise sõnas-
tusega, kuid arvandmeid oli täpselt nii palju, kui nõudis põhiküsimusele vastamine. Seega siin põhiseose tekkimiseks takistusi harjunud tajukogemuse seisukohalt polnud (võis tekkida seos: ARVUD - TEHE), sest sai sooritada tajutud arvuga tehet. Tehte õiget valikut mõjutas aga põhiküsimuse suur kaugus arvandmetest, sest õpilasele ei jää niisuguses situatsioonis meelde küsimuse ja teksti tugisõnade vahel tekkinud seos. Selles mõttes liiga lohisev ja pikk tekst segab andmete tajumise täpsust, ei loo nende meeldejätmiseks vajalikku baasi ja seega segab ka õige lahenduse leidmist.

Põhimõtteliselt tajusid õpilased IV ja V seeria ülesandeid nagu I seeria ülesandeid, sest tüübid olid samad, ülesannete põhistruktuur sarnane, puuduv küsimus tuletatav.

Kokkuvõtteks võiks abikooli II klassi oligofreenikute taju kohta tekstülesannete lahendamisel öelda, et õpilased küll tajuvad ülesande struktuuri, kuid seda küllalt formaalselt, pöörates põhilise tähelepanu arvudele. Väga kergesti kujunevad välja tajustereotüübid, mis takistavad üleminekut uutele ülesannete tüüpidele ja soodustavad tendentsi taanda-
da liitülesanded lihtülesanneteks.

K o r r e k t s i o o n i l i s e d suunad öeldust tulenevalt olgu järgmised:

- silmaga ja kõrvaga tajutavas situatsioonis eristada kõigepealt tekstülesanne tulpharjutusest;
- anda küllaldaselt tajuharjutusi tekstülesannete

struktuuri tajumiseks, ühtlasi kasutada eriharjutustena puudulike või ülearuste andmetega ülesandeid, mis aitavad omakorda arendada mõttetevuse paindlikkust;

- luua juba abikooli I - III klassis tajumiseks niisuguseid situatsioone, et tekstülesande kaudu oleks tajutav nii loomulik, elulise ülesande lahendamise vajadus, kui ka kunstlikult loodud aritmeetilise ülesande lahendamise vajadus;

- suuremat tähelepanu pöörata tekstülesande küsimusele, mille kaudu tekib tehte valiku õige orientatsioon.

K i r j a n d u s

I s s e n b a j e v a, R. A. 1972 - Исенбаева Р.А. Особенности решения математических задач учащимися младших классов вспомогательной школы. - Дефектология, № 6.

K r u t e t s k i, V. A. 1973 - Вопросы психологии способностей. Под ред. В.А.Крутецкого. М.

R u u s, R. 1974, Tekstülesannete tingimuste tajumise iseärasusi abikooli II klassi õpilastel. Kursusetöö. Trt.

KURTIDE ÕPILASTE OMAVAHELISEST SUHTLEMISEST

T. P u i k

Tänapäeva kasvatuses põhiülesandeks on igakülgselt arenenud harmoonilise isiksuse kasvatamine. Selle ülesande täitmine nõuab pedagoogidelt põhjalike teadmiste andmise kõrval ka õpilase niisuguste iseloomuomaduste kujundamist, mis lubavad tal edaspidi edukalt täita tööülesandeid, suhelda töökollektiivis, tulla toime ühiskondlike ülesannete täitmisega jne.

Käesoleval ajal läheb meie kool üle üldisele keskharidusele. Mitte kõik õpilased pole võimelised omandama keskharidust (vaimsete ja füüsiliste defektidega õpilased). Kümnenadal viisaastakul laiendatakse NSV Liidus erikoolide võrku, avatakse uusi erilõppeasutusi anomaalsetele lastele. 1975.a. andis NSV Liidu Ministrite Nõukogu välja määruse "Vaimse ja füüsilise arengu defektidega isikute õpetamise, töölesuunamise ja teenindamise edaspidise parandamise abinõudest" (Provotorov 1975). See määrus toob ära laiaulatusliku programmi, mis on suunatud anomaalsete laste õpetamise ja kasvatamise parendamisele. Programm nõuab kurtidele lähemas perspektiivis 8-klassilise hariduse andmist, mille kõrval tuleb tunduvalt tõsta tööalast ettevalmistust. Pärast kooli lõpetamist lähevad kurdid tööle mitmesugustesse töö- ja tootmisettevõtetesse, kus neil tuleb pidevalt koos töötada ja suhelda ka kuuljatega. Sotsialistliku ühiskonna arengu eesmärgid nõuavad inimekkollektiivide liikmetelt ühesugust lähenemist probleemidele ja ühise eesmärgi järgimist, mis eeldab vastastikust kooskõla, mõistmist ja sobivust. Ühise eesmärgi saavutamiseks astuvad inimesed ühisesse tegevusse, mille käigus toimub omavaheline suhtlemine.

Suhtlemine on keerukas protsess, mis koosneb mitmetest omavahel seotud ühel ja samal ajal toimuvatest protsessidest;

1) kui indiividide vastastikuse tegevuse protsess - interaktsiooni aspekt;

2) kui informatsiooniline protsess - informatsiooni vahetamine verbaalse või mitteverbaalse suhtlemise teel - kommunikatsiooni aspekt;

3) vastastikuse mõistmise ja kaasaelamise protsess kui psüühiline kontakt, mis kerkib inimeste vahel ja realiseeritakse üksteise vastastikuse tajumise protsessis - pertseptiivne aspekt (Parõgin 1971).

Isiksuse sotsiaalsüholoogiline interpretatsioon on ühe inimese otsustused teise inimese üle, mille sisuks on teise isiku iseloomuomaduste, võimete, huvide, emotsionaalsete ja dünaamiliste iseärasuste, elukutse, käitumistüübi, sotsiaalgrupplise kuuluvuse määratlemine. Inimeste üksteise tunnetamise kogemus rikastub uue informatsiooni saamisega, mida inimene pidevalt ammutab ühiskondlike sidemete rohkearvuliste kanalite kaudu (Panfjorov, Stjopkin 1970). Süholoogiliselt on suhtlemine eesmärgistatud (tahteline) mõtete ja tunnete vahetamine inimeste vahel, mis toimub keele ja teiste keelel põhinevate märgisüsteemide vahendusel. Tähtsaim aspekt inimestevahelises suhtlemises on vastastikune mõistmine. Kõige olulisem ja täisväärtuslikum vahend vastastikuse mõistmise saavutamiseks on kõne, mis lubab teostada mõtete vahetamist vastastikuse mõistmise eesmärgil. Kõne pole mitte ainult spetsiifiliselt inimlik omadus, vaid ta on ka kõige tugevam ärritaja, kandes ekspressiivset funktsiooni. Kõne modaalsus on sõnalise suhtlemise tugevdamise, täiendamise või korrigeerimise vahendiks, kandes informatsiooni räägitavast. Kõne toon, tämber, rütm, intonatsioon räägivad tihti rohkem kui nende fraaside sisu, mis vahetatakse vastastikuse suhtlemise käigus (Parõgin 1971).

Interpersonaalne pertseptsioon on keeruline protsess, mida mõjutavad subjekti omadused ja asend (vanus ja sugu, isiksuse omadused, isiksuse staatus ja roll, väärtusorientatsioonid ja eelarvamused), objekti omadused, subjekti ja objekti omavahelised suhted ja situatsioon, milles suhtlemine toimub. D. Parõgini arvates on vastastikuse mõistmise

puhul oluliseks teguriks enesehinnangu taseme adekvaatsus suhtlevate inimeste vahel (Parõgin 1971). Enesehinnang on kesksemaid külgi isiksuse kujunemisel. Ta sisaldab oskust hinnata endas võimeid, suhtuda endasse kriitiliselt ning on oluliseks käitumise regulaatoriks. J.Savonko (1972) väidab, et enesehinnangu tähtsus lapse psüühilises arengus on väga suur, kujunedes välja täiskasvanute poolt temale antavate hinnangute alusel.

Vanuse kasvades omab enesehinnang järjest suuremat tähtsust. Samaaegselt omavad täiskasvanute poolt antud hinnangud küllalt kaalukat osa. Nooremas koolieas (III kl.) võib enesehinnang olla domineerivaks motiiviks. Siit järeldub, et adekvaatset enesehinnangut tuleb hakata kujundama juba nooremas koolieas. Tähtsamaiks allikaiks enesehinnangu kujunemisel on ümbritsevate inimeste käest saadavad hinnangud (sealhulgas õppimise eest saadud hinded) ja lapse enese oskus õigesti hinnata oma tegevuse tagajärgi. Järelikult peavad täiskasvanute hinnangud lastele olema objektiivsed.

A. Bodaljov (1965) hindab objekti tajumisel eriti nägu, kõige enam silmi. Näolt tuleb hääl, mis on kuuldav teisele inimesele. Näolihaaste liigutused muudavad näoväljendusi ja signaliseerivad inimese seisundit. Tähtsad on ka funktsionaalsed tunnused: miimika, žestid, kõnnak, rüht, hääl ja kõne. Kõne, selle kiirus, fraasi pikkus, lausekonstruktsioonid, sõnaliikide kasutamine, žargoon, kõnekäänud jt. komponendid etendavad suurt osa mulje loomisel objektist. Hääl on väga peen instrument väljendamaks tema omaniku seisundit ja iseärasusi. Hääle tämber, intonatsioon ja kõrgus mõjutavad inimesest saadavat muljet. Hääl annab andmeid selle omaniku vanuse kohta, aitab määrata ekstra- või intravertsust.

Kuuljate inimeste omavaheline suhtlemine toimub eelkõige kõne abil, mis on vastastikuse mõistmise ja kommunikatsiooni (s.t. informatsiooni vahetamise) vahendiks inimeste vahel. Kuulmisel on väga suur tähtsus ümbritseva tegelikkuse tajumisel, mis on eelduseks adekvaatse maailmataju arengule ja seega kogu isiksuse kujunemisele. Terve kuulmissüsteemi abil me tunneme ära esemeid, nende omadusi: materjali, sees-

mise ehituse tunnuseid (seinte paksust, tühemikke läbipaistmatus esemes), defekte (mõra klaasis) - seega on helil esemelis-tunnetuslik tähtsus. Heli abil määrame esemete kaugust, mis eraldab meid hääleallika suunast, tajume nähtamatuid esemeid (linnulaul metsas), saame tagasisideme töötamisel masinatega ja muude töövahenditega (nende töökorras olek, neis toimuvad protsessid) jne. Mingil määral saame kuulmise puudujääke kompenseerida säilinud analüsaatorite (nägemise, taktilise-vibratsioonilise ja kinesteetilise taju) abil, kuid need ei saa kunagi täielikult kuulmist asendada ning järelikult moonutab ka see suurel määral kurdi inimese maailmapilti (Solovjov jt. 1971).

Spetsiaalse õpetuse abil on võimalik arendada kurdil lapsel teisi kompensatoorseid mehhanisme puuduva kuulmistaju asendamiseks: nägemist, kinesteetilist ja taktilist taju. Siin esineb terve rida raskusi ja erinevusi. Uurimused on näidanud, et nägemistaju kiirus kurtidel lastel jääb tunduvalt maha kuuljate vastavast näitajast, mis nõuab neilt palju rohkem aega esemete äratundmiseks kui kuuljail lastel (Solovjov jt. 1971). Eriõpetuse tagajärjel hakkavad kurdid lapsed rääkima, kasutades suulist kõnet. See saab võimalikuks seni kasutamata kõneaparaadi treeninguga, toetudes nägemisele, kuulmisjääkidele, kinesteetilisele ja taktilisele tajule ning suult lugemaõpetamisele. Suult lugemine on aga äraarvamine ja ei anna täielikku kokkulangemist süsteemiga, mida võetakse vastu kuulmisanalüsaatori ja huultelt tajumise koostöös. Siia lisanduvad veel individuaalsed artikulatsiooni erinevused, mis takistavad suult lugemist. Kõik need tegurid kokku raskendavad tunduvalt omavahelise suhtlemisvahendina suulise kõne kasutamist (Žinkin 1958). Kokkuvõtlikult võib kurdi suulist kõnet iseloomustada järgmiselt: kurdi kõne häired puudutavad kõiki kõne rõhke: rütmilist, dünaamilist ja meloodilist. Kõsilause intonatsioon ei erine millegi poolest jutustava lause intonatsioonist. Kurdi kõne telegrammiline stiil seletub grammatiliste vormide omandamise puudulikkusega. Kurtide kõnele on tüüpiline mõttelise rõhu ebaõige paigutamine, ebaõige sõnameloodia ja artikulatsiooni häired,

mis tunduval määral on seotud üksikute hääldamise aja lühenemise või pikenemisega (Mitrinowicz-Modzżewska 1965).

Nagu sellest kurtide kõne iseloomustusest näeme, on neil puudulikud just need kõne komponendid (tämbel, intonatsioon jne.), mis täpsustavad teisest inimesest saadavat informatsiooni. Kuid seda aspekti on vähe uuritud, rohkem on tegeldud õpetamisega.

Porkuni eriinternaatkoolis läbiviidud katsete eesmärgiks oli uurida kurtide õpilaste interpersonaalset pertseptsiooni, s.o. inimestevahelises suhtlemises asetleidvat üksteise tajumist, mõistmist ja hindamist. Kas kurtidel õpilastel on võimalik puudulikult arenenud kõne abil üksteist mõista ja igapäevases elus suhelda? Missugune on kurtide õpilaste enesehinnang?

Katsed viisime läbi sotsiomeetriliste testide abil (kombineeritud valiku ja pertseptsiooni test, tegevustest ja kirjand) (Orn 1973). Testi kriteeriumid olid:

1) tugevad, mis selgitasid omavahelisi reaalseid suhteid (lauanaabri valik, pinginaabri valik);

2) nõrgad, milles tuli valida kaaslasi spetsiifiliseks tegevuseks:

a) valikud oskuste ja võimete järgi (peoperemees ja -perenaine, viktoriini võistkond ja kapten),

b) oletatavasti ebameeldiva töö tegemine (asfaldi pühkimine),

c) oletatavasti meeldiva töö tegemine (lõkkeõhtu ettevalmistamine).

Viktoriini võistkondade valikute arv oli piiratud (5 õpilast), praktilises tegevuses oli võimalik lauda istuda 8-kaupa, teiste kriteeriumide puhul oli valikute arv piiramatatu. Kõikides kriteeriumides oli nõutav nii positiivne kui ka negatiivne valik. Test sisaldas ka juhi valimise kriteeriumi. Et välja selgitada, kuidas kurdid mõistavad ja hindavad oma ja kaaslaste asendit grupis, oli katsesse lülitatud sotsiomeetriline pertseptiivne test: õpilane pidi hindama oma ja kaaslaste võimeid ning oskusi (sobivus või mitesobivus võistkonna kapteniks ja lõkke valmistamise juhiks) ja mõistma oma-

vahelisi suhteid (kes sooviks või ei sooviks istuda kahekesi pingis või kes valiks teda ennast oma kõrvale istuma). Katse toimus kahes etapis IV-X kl. õpilastega. Kokku võttis katsest osa 126 õpilast. Moodustus 3 vanusegruppi: 10-12-aastased, 13-15-aastased ja vanemad. Tulemused on analüüsitud õpilaste klassist, vanusest, soost, defekti struktuurist lähtudes.

Kokkuvõtlikult on tulemuste analüüs järgmine.

IV-X kl. õpilased ei ole omavahel tihedais sidemetes, kuigi nad iga päev palju kokku puutuvad. Valikutest on ilmselge, et IV klass suhtleb nooremate klassidega. Alates V klassist noorematele õpilastele enam nimetamisväärseid valikuid ei antud, soovitakse suhelda vanematega, kuid vanemad õpilased tahavad suhelda omavanustega (16-a. ja vanemad). Noorema ja keskmise vanuserühma tüdrukud on poisite suhtes tunduvalt ebasõbralikumad kui poisid tüdrukute suhtes. Omavahel kõige sõbralikum on VIII klass: 83,17% positiivsetest valikutest anti oma klassile. Klass on töötanud selles koosseisus palju aastaid, seal ei ole kombineerunud defektidega õpilasi. Selle klassi poisid-tüdrukud on kooli üldise tähelepanu keskpunktis: väljastpoolt oma klassi saadi 54,59% positiivsetest valikutest. Debiilsete kurtide grupp on tõrjutud: neile anti igaühel keskmiselt 4 korda rohkem negatiivseid valikuid kui positiivseid. Õpilaste formaalne struktuur koolis langeb kokku informaallega: kooli õpilaskomitee koosseisus ja pioneerimaleva nõukogus on kõik heas staatuses olevad õpilased. Kooli pedagoogilisel kollektiivil on võimalik neile toetudes positiivselt mõjutada kõiki õpilasi.

Kurtide sotsiomeetrilist pertseptsiooni analüüsides näeme, et kõige suuremat raskust valmistab neile teda valida või kaaslase äraarvamine. Õpilaste arvamused ei lange kokku tegelike valikutega. Peamised valikute motiivide põhjendused olid järgmised: oskus huvitavalt ja väljendusrikkalt viibelda (IV kl.), hea poiss või tüdruk (V kl.), viisakus, meeldiv välimus (VII kl.). VIII kl. õpilased valivad kaaslast, kes on sõbralik, tasakaalukas, abivalmis, hea õppe edukusega. Meeldib märkida, et selle klassi õpilased

pidasid kaaslaste juures väga oluliseks hästi, ilma viigadeta rääkida. X kl. jaoks olid olulised hea õppeedukus ja vaimsed võimed. Töösse suhtub enamik õpilasi positiivselt, hinnates kaasõpilases töökust. See on kahtlemata kooli pedagoogide kauaaegse töökasvatuse hea näitaja. Küllalt tähtsaks peavad õpilased igapäevases elus täidetavaid rolle (rühmavanem, malevanõukogu esimees jt.). Isiksuse omadusi (hoolas, rahulik, teeb nalja, julge) ja suhtlemisoskusi (viipleb huvitavalt, räägib õigesti, räägib huvitavalt) esineb põhjendustena peaaegu võrdselt. Väga oluline poistele on füüsiline jõud (tugev), tüdrukuid köidab rohkem kaaslaste ilus välimus. Debiilised kurdid valisid ka spetsiifiliseks tegevuseks (asfaldi pühkimine) endale kaaslast ilusa välimuse järgi. Vanemate õpilaste enesehinnang on tunduvalt õigem kui nooremate oma, kes enamasti arvasid end sobivaks lõkkeõhtu organisaatoriks, kuid põhjendamine valmistab neile suuri raskusi. VIII kl. poisid arvasid end sobivat lõkkeõhtu läbiviia rolli (nad said ka palju valikuid), põhjendades oma sobivust järgmiselt: oskan organiseerida, lõket teha, mängu juhtida. Kurte-oligofreenikuid juhtideks ei valitud, kuid nad ise arvasid end selleks sobivat.

Kurdil õpilasel on raske mõista kaasõpilase suhtumist temasse ja põhjusi, miks tekivad klassis ja kasvatusrühmas omavahelised tülid. Enesekriitilisus, mis on tähtsaim käitumise regulaator, on nõrgalt arenenud.

Kahe katse vaheline aeg oli kolm aastat. Teise katse tulemused näitavad, et kurtide eneseväljendussoskuse ja aktiivse sõnavara tase oli kõrgem kui esimese katse ajal. Rääkimisoskus on otseses seoses kaaslaste parema mõistmise, õpilase staatuse ja omavaheliste suhete kujunemisega. Järelikult ei suuda miimilis-žestikulaarne kõne, mida õpilased kasutavad omavahelises suhtlemises (suulise kõne valdamise tase on liiga erinev), anda adekvaatselt edasi vastastikuseid suhteid ja ei soodusta küllaldaselt üksteise mõistmist. Katset näitavad, et õpilaste suhtlemisvajadus on suur: soovitakse suhtlemispartneriks kaaslast, kellel on edasi anda informatsiooni, kes räägib huvitavalt. Kas olemasolevates

tingimustes ja olemasoleva kõnetaseme juures on õpilastel võimalik rikastada üksteist uue informatsiooniga? On vaja, et kurtidele oleks loodud olukord, kus neil tekib loomulik suhtlemistarve. Tulevases õppe-kasvatustöös oleks vaja jälgida, et eelistatud õpilaste enesehinnang ei tõuseks liiga kõrgele. Kindlasti tuleks erinevates situatsioonides juhte vahetada, et anda ka teistele õpilastele võimalusi oma võimete proovimiseks ja arendamiseks. Tõrjutud õpilaste avaliku laitmisele tuleks olla ettevaatlik, sest kurdi arvamuste kujunemisel kaasllastest on pedagoogidel määrav osa. Klassis ja kasvatusrühmas on võimalik analüüsida rahulikus õhkkonnas kaaslase käitumist ja isiksuse jooni (tingimata ka positiivseid). Katse tulemused näitavad, et keskastme õpilased tahaksid rohkem mängida. Arvestades poiste ja tüdrukute omavahelist läbisaamist ja erinevaid huve, oleks tarvis korraldada neile eraldi pioneeri- ja kasvatusüritusi.

Üleminek uutele programmidele ja kuuldeaparatuuri kasutamisele Porkuni EIK-s lubavad oletada, et need võimaldavad tunduvalt arendada kurtide õpilaste teadmisi, aktiivset sõnavara, silmaringi, mõtlemisoskust ja seega kogu kurdi isiksust tervikuna.

K i r j a n d u s

- Б о д а л ј о в , А. А. 1965 - Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. Л.
- Ž i n k i n , N. I. 1958 - Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.
- M i t r i n o w i c z - M o d z z e w s k a , A. 1965 - Митринович-Моджевска А. Патофизиология речи, голоса и слуха. Варшава.
- O r n , J. 1973 - Орн Ю. Исследование интерперсональной перцепции при помощи социометрического теста. Измерения в исследовании проблем воспитания. Тарту.
- P a n f j o r o v , V. N. , S t j o r k i n , J. P. 1970 - Панферов В.Н., Степкин Ю.П. Социально-психологиче-

ская интерпретация личности по внешности. Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 2.

Р а г ђ и н , Д. Р. 1971 - Парыгин Д.П. Основы социально-психологической теории. М.

Р о в о т о г о в , В. Р. 1975 - Провоторов В.П. Новое свидетельство заботы партии о детях и подростках с дефектами умственного и физического развития. - "Дефектология", № 3.

С а в о н к о , J.I. 1972 - Савонько Е.И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.

С о л о в њ о в , I.M. jt. 1971 - Соловьев и др. Психология глухих детей. М.

ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.И. Капустин

Введение

В решении одной из основных проблем теории и практики олигофренопедагогики – проблемы повышения коррекционно-развивающей роли обучения – особое место принадлежит совершенствованию процесса формирования научных понятий у умственно отсталых школьников.

В.И. Ленин указывал, что "понятия высший продукт мозга, высшего продукта материи" (Ленин 1973:149). Именно в понятиях находят свое отражение в сознании человека, в его мышлении основные связи, закономерности и свойства вещей и явлений объективной действительности.

Подчеркивая необходимость своевременного формирования научных понятий, Л.С. Выготский писал: "Вопрос о развитии научных понятий у детей есть прежде всего практический вопрос огромной, может быть даже первостепенной важности с точки зрения задач, стоящих перед школой в связи с обучением ребенка в системе научных знаний" (Выготский 1956:213).

Среди различных общеобразовательных предметов, изучаемых в старших классах вспомогательной школы, немаловажное место принадлежит историческому материалу, овладение которым играет особо важную роль в идейно-политическом воспитании умственно отсталых учащихся, в их общем развитии, в частности, в коррекции недостатков их познавательной деятельности. Сознательное усвоение исторических фактов и событий содействует формированию положительных моральных качеств, что оказывает эффективное влияние на успешную социальную адаптацию этих школьников в будущем.

В работах Ж.И. Шиф, М.И. Кузьмицкой, Н.Б. Лурье подчеркивается образовательная и коррекционная важность формирования элементарных исторических понятий у умственно отсталых школьников и сложности этого процесса. Вопрос о психолого-

дидактических основах процесса формирования исторических понятий у учащихся вспомогательной школы до сих пор не стал предметом специального изучения, хотя известно, что результативность обучения научным понятиям находится в прямой зависимости от того, насколько оно учитывает специфические особенности детского мышления (Л.С. Выготский).

Поэтому вопрос формирования исторических понятий и адекватных умственных операций в условиях работы вспомогательной школы не теряет своей актуальности. Каким образом данная проблема решается в программах, учебниках и в работе учителя, школы в пропедевтический период. Каковы особенности усвоения учащимися вспомогательной школы материала исторического содержания при традиционном обучении в старших классах?

Какими педагогическими путями повысить эффективность коррекционного и развивающего влияния исторического материала на умственную деятельность учащихся?

На эти вопросы мы и попытаемся дать ответ в данных методических рекомендациях.

1. Историческая пропедевтика во вспомогательной школе

Сознательное усвоение исторических фактов и событий на уроках истории предопределяется во многом качеством усвоения начальных исторических представлений и понятий на первых годах обучения – на уроках объяснительного чтения. Это положение о взаимозависимости между начальным и последующим этапами обучения довольно четко раскрыто А.З. Редько: "Каждая ступень в развитии познавательной деятельности является результатом предшествующего развития и может содержать в себе "остаточные явления" предшествующей ступени; с другой стороны, каждая новая ступень развития знаний содержит в себе ростки, которые являются основой для перехода к новой, качественно более высокой ступени. Сложная познавательная деятельность школьников в процессе обучения совершенствуется" (Редько 1950: 8).

В то же время ни в объяснительной записке, ни в программе по русскому языку и чтению не нашло отражения требование

постановки исторической пропедевтики. В свое время А.Н.Граборов, отмечая исключительную важность последней во вспомогательной школе, подчеркивал, что "пропедевтические занятия должны быть отражены и в программе вспомогательной школы, и в учебниках, и в методических пособиях по отдельным предметам. Последнее является особо важным. Вопрос о пропедевтических занятиях к отдельным предметам учебного плана вспомогательной школы – это один из вопросов специфики их работы" (Граборов 1944:III). Кроме того, он указывал, что "пропедевтика необходима не только для таких учебных предметов, которые начинаются с первого класса, но и для предметов, начинающихся значительно позднее, например, для истории" (Граборов 1941:III).

К сожалению, эти положения одного из основоположников советской олигофренопедагогики применительно к преподаванию материала исторического содержания не реализуются на практике. Так, в объяснительной записке "О преподавании истории в 6 – 8 классах" * не подчеркивается значимости формирования исторических понятий, представлений на начальных годах обучения.

Таким образом, можно констатировать, что в ныне действующей программе для вспомогательной школы аспект исторической пропедевтики познавательного и воспитательного характера раскрыт недостаточно.

Немаловажное значение в процессе формирования исторических представлений и понятий принадлежит содержанию материала учебников. В количественном отношении статей и терминов исторического содержания в учебниках II – V классов вспомогательных школ, по нашему мнению, достаточно. Однако следует отметить, что в книгах для чтения данный материал не систематизирован, не расположен в хронологической последовательности, как это мы находим, например, в книгах для чтения во II – III классах массовой начальной школы.

Разобоченность материала затрудняет организацию работы по формированию определенной системы понятий, нарушает принцип преемственности подачи связанного между собой исторического материала, разворачивающегося в логической, временной

* Программы вспомогательной школы. М., "Просвещение", 1971.

последовательности. Многие исторические термины в книгах для чтения во вспомогательной школе не раскрываются ни посредством достаточных существенных признаков, ни посредством номинативного определения. Смысловое содержание остается неясненным, и ученик, используя такое слово, не понимает его или воспринимает слишком обобщенно. Нарушение принципа преемственности и последовательности в подаче материала по формированию определенных систем понятий приводит к механическому заучиванию отдельных отрывочных знаний, в результате чего потенциальные возможности умственно отсталых детей реализуются недостаточно.

Отмеченные недостатки программы и статей учебника негативно сказываются на работе учителей. Анализ календарных и поурочных планов учителей начальных классов показывает, что в лучшем случае в графу "Словарная работа" выносится словопонятие, с которым предполагается проводить работу. Но как будет раскрываться содержание данного понятия, какими дополнительными средствами будет при этом пользоваться учитель, зачастую остается неясным. Изучая словари учащихся У класса, находим в них много слов, содержание которых, как правило, не раскрывается, притом они не разбиты на группы по принадлежности к определенным системам понятий (естествоведческим, географическим, историческим и т.д.). Поэтому можно встретить такую последовательность слов, как: аллея, билет, директор, пшеница, агроном, партизан, война, крепостной — без каких-либо комментариев.

Типичным недостатком словарной работы при формировании исторических представлений и понятий является и то, что учителя, готовясь к уроку чтения, определяют для словарной работы слова, ранее встречающиеся в текстах учебника, игнорируя те термины, которые в какой-то степени уже известны ученикам. Так, если словопонятие "помещик" рассматривалось в III классе, то в IV оно не выносится для словарной работы.

Подчеркивая важность своевременного формирования научных понятий у детей младшего школьного возраста, Л.С. Выготский отмечал, что "в момент первоначального усвоения новое слово стоит не в конце, а в начале своего развития. Оно является

всегда в этот период незрелым словом. Постепенное внутреннее развитие его значения приводит к созреванию самого слова. Развитие смысловой стороны речи является здесь, как и везде, основным и решающим в развитии мышления и речи ребенка" (Выготский 1956:319). На практике недооценка этапности в работе с признаками понятий приводит к образованию у умственно отсталых детей словесных стереотипов в виде нерасчлененных знаний, сводимых к элементарной связи между историческими терминами и недифференцированными общими признаками. Подобные косные связи, закрепляясь на первых годах обучения, проявляются затем в познавательной деятельности учащихся старших классов. При изучении истории как учебного предмета школьники не способны зачастую отойти от старых словесных образов, которые препятствуют или затрудняют образование более подвижных, богатых по содержанию связей.

Анализ наблюдаемых уроков свидетельствует, что поверхностное понимание учащимися исторических понятий объясняется, с одной стороны, схематичностью раскрытия их содержания в тексте, с другой стороны, отсутствием постепенного перехода от менее сложных к более обобщенным понятиям одной и той же системы. Можно сказать, что принцип преемственности подачи материала, принцип формирования системы исторических знаний, предусматривающий прежде всего понимание последовательности исторических событий или явлений, не всегда реализуется на уроках объяснительного чтения.

Кроме того, наблюдение и анализ посещенных уроков свидетельствует о том, что многие учителя при формировании исторических представлений и понятий не используют разнообразный дидактический материал: варьированную наглядность, схемы, правила выполнения тех или иных умственных действий и т.д. Не всегда на практике учитывается специфика исторического материала. Поэтому методика объяснений, приемы работы с историческим текстом носят неизменно традиционный характер, имеющий место и при формировании биологических, географических и других понятий. Это приводит к тому, что в лучшем случае ученик запоминает и воспроизводит материал в канонической схеме, близкой к структуре статьи и рассказа учителя. Самодовлеющее зна-

чение придается запоминанию фактического материала. Обучение же адекватным приемам деятельности по оперированию заученными знаниями на уроках объяснительного чтения не проводится.

Несмотря на отмеченные недостатки действующих программ и учебников, а также практики работы школ по формированию начальных представлений и понятий, учащиеся вспомогательной школы все же приобретают знания исторического характера. Дополнительным источником информации, кроме уроков, является общение со взрослыми, чтение художественной литературы, просмотр кинофильмов и т.д. Усвоение обществоведческих понятий способствует нравственному воспитанию и содействует социальной адаптации умственно отсталых детей и подготавливает их к более продуктивной деятельности при переходе к изучению истории в VI–VIII классах.

II. Формирование исторических понятий у учащихся старших классов вспомогательной школы

Методика выявления знаний учащихся учителем истории вспомогательной школы.

Для успешной работы по формированию исторических понятий учитель, приступая к преподаванию курса "Эпизодических рассказов по истории СССР" в VI классе вспомогательной школы, должен: а) иметь четкое представление о фонде исторических знаний и приемах деятельности, которыми располагают ученики; б) знать эффективные пути формирования исторических понятий.

К IV классу ученики имеют определенные сведения исторического содержания, основными источниками которых являются знания, усвоенные в процессе обучения (историческая пропедевтика) и информация, полученная от чтения художественной литературы, общения со взрослыми и прочих источников. Но этого еще недостаточно, чтобы перейти к дальнейшему изучению курса эпизодических рассказов по истории СССР.

Необходимо выявить особенности усвоения исторических понятий, реализующих свою информационную сущность в таких ситуациях, которые требуют для своего решения различных интеллектуальных операций: определения понятий, их сравнения, ус-

становления исторической причинности.

Для этого весьма целесообразным является использование следующей программы изучения исторических знаний у учащихся.

1. Выявление умений учеников раскрывать содержание исторических понятий на словесной основе (помещик, крепостной, капиталист, рабочий, оброк, барщина, забастовка и др.). С этой целью используются следующие вопросы:

Кто такой помещик?

Расскажи все, что ты знаешь о помещике.

Каким ты себе представляешь помещика?

Аналогично формулируются вопросы и по другим понятиям.

2. Выявление умений учащихся раскрывать содержание исторических понятий на предметно-наглядной основе.

С этой целью используются специальные карточки с выписанными на них существенными признаками нескольких исторических понятий.

Задача заключается в выборе учащимися необходимых признаков и отнесении их к соответствующим понятиям. Например, для раскрытия содержания понятия "помещик" применяются такие выписанные на отдельные карточки признаки:

1
Ему принадлежала и власть
в стране и вся земля и
люди, обрабатывавшие эту
землю

Помещик

4
Жестоко притесняли
других, не да-
вали им жить сво-
бодно и счастливо

2

5

Сам не работает, а силой
заставляет работать на
себя других, отрабатывать
барщину и платить оброк

Жили в деревне

3

6

Имеет право продавать,
отдавать, обменять лично
зависимых от него людей

Жили при крепост-
ном праве

7

Угнетатель

3. Выявление умений учащихся сравнивать исторические понятия:

а) сравнение сходных пар понятий: "помещик-капиталист", "крепостной-рабочий", "забастовка-революция" и др. ;

б) сравнение противоположных пар понятий: "Крепостной-

помещик", "рабочий-капиталист" и др.

С этой целью учащимся предлагаются задания: "Сравни помещика и крепостного", "Сравни капиталиста и рабочего", "Сравни забастовку и революцию", "Установи, что между ними есть сходное, похожее и различное, несходное".

4. Выяснение понимания учащимися сущности термина "сравнение". Предлагаются вопросы: "Что значит сравнивать", "Что для этого нужно сделать?".

5. Изучение понимания учащимися причинно-следственных зависимостей между историческими понятиями на словесной основе.

Используются следующие вопросы:

"Почему помещики жили хорошо, а крепостные плохо?", "Почему капиталисты жили хорошо, а рабочие плохо?", "Почему крепостные восставали?", "Почему рабочие бастовали?" и др.

6. Выявление умений учащихся устанавливать причинно-следственную зависимость между историческими явлениями на предметно-наглядной основе.

С этой целью используются картинки, изображающие различные аспекты социальных отношений угнетенных и угнетателей.

Последующий анализ работ учеников позволяет учителю истории составить более полное представление о наличествующем фонде исторических знаний и мыслительных операций, которыми владеют дети того или иного класса. Это обстоятельство во многом определяет эффективность дальнейшей работы по формированию исторических понятий.

III. Особенности усвоения исторических понятий учащимися VI - VIII классов вспомогательной школы

I. Уровень сформированности исторических понятий на основе их определения.

Каждое понятие отражает существенные признаки однородных предметов, явлений. Эти признаки образуют содержание понятия. Определить понятие - это значит указать существенные признаки тех предметов, явлений, которые охватываются данным понятием, причем эти признаки должны быть указаны в их взаимной связи.

Определение, данное после изучения необходимого количества фактов, их разбора и обобщения, является итогом знаний ученика на данном этапе и служит опорой для более глубокого усвоения аналогичных фактов того же ряда. Усвоенные определения организуют дальнейшую учебную работу школьника, направляя ее на включение нового аналогичного материала в четко зафиксированную систему связей. Опора на определение регулирует изучение нового материала, помогает ориентироваться в том, какой круг явлений относится к данному понятию, и это приводит к устранению смешения и подмены одного понятия другим.

Во вспомогательной школе можно выделить 4 группы учащихся по уровню усвоения исторических понятий. Данные уровни определены на основании следующих критериев: полнота ответов, форма передачи содержания, понятий, степень дифференциации связей воспроизводимых знаний.

К первому уровню усвоения следует отнести ответы полные, правильные, изложенные в логической последовательности. Имеются в виду такие ответы, которые вмещают информацию, приближающуюся к условно взятому эталону структурного раскрытия исследуемых понятий и которые по содержанию и форме изложения отвечают указанным выше критериям (полнота ответов, форма передачи содержания понятия, степень дифференциации связей воспроизводимых знаний). Например, ответ Юры Б., ученика VII класса: "Крепостные крестьяне - это люди, которые работали на помещика, их угнетали помещики, им жилось плохо, их капиталист мог продать, они не имели своей земли"; Дины Р., ученицы VII класса: "Крепостной крестьянин работал на помещика, он не имел права уехать с одного места в другое, его можно продать, обменять на собаку"; Дима В., ученик VI класса: "Забастовка - это бастуют против царя, капиталистов, хотят, чтобы рабочее время было 8 часов, 2 дня отдыха и была свобода".

Ко второму уровню можно отнести ответы:

а) правильные, неполные, в которых один выделенный существенный признак был рядоположен с общим недифференцированным. Например: "Помещик - это которые имели много земли, они богатые", "Крепостные крестьяне - у них не было земли, они бы-

ли бедные", (Зоя К., У класс). В количественном отношении таких лаконичных ответов встречается мало, в основном у учащихся У - УІ классов;

б) правильные, неполные, которые не вмещают достаточной информации с понятиях. В этих ответах учащиеся, сумев выделить один из существенных признаков ("работа на помещика") переходят к перечислению несущественных ("злые", "оборванные", "грязные"), т.е. к детализации, имеющей отношение к исследуемым понятиям. Характерны такие ответы: "У него было много земли. Помещики самые злые люди, они всегда богато одевались" (Зина В., У класс); "Крепостной крестьянин работал на помещика. Он ходил оборванный и грязный" (Вова Р., УІ класс);

в) ответы, в которых выделенный существенный признак ("отказ от работы") рядопологается с несущественными ("живут во дворцах", "руки грязные"), не имеющими отношения к исследуемым понятиям. Часты случаи, когда учащиеся привносят случайные сведения о данных терминах (крепостной, помещик, рабочий и т.д.). Типичны такие ответы: "Крепостной крестьянин работает на помещика. У них не было царской одежды, руки грязные" (Борис С., У класс); "Забастовка - это отказ от работы, когда люди не работают на заводе капиталиста, а гуляют" (Мария П., УІ класс).

К третьему уровню усвоения относятся ответы (27,4 %), в которых понятия раскрываются посредством общих, недифференцированных признаков ("богатый, бедный" и т.д.), рядоположенных с несущественными ("злой", "жадный"), которые имеют отношение к характеристике, и с привнесением в суждение несущественных признаков ("убивает", "расстреливает", "имеет дворцы", "царь-пушку" и т.д.), которые не имеют никакого отношения к содержанию раскрываемых понятий.

Для примера приведем ответы учащихся: "Помещик - это богатый человек. Он жадный и злой. Раньше на помещика работали бедные. Они жили хорошо" (Толя Х., У класс); "Капиталисты очень богатые. Они жадные и злые. Капиталист убивает людей. У них были куры, коровы" (Витя П., УІ класс); "Богатый человек, он душит народ. У капиталиста было все - и дом, и парк, и дворцы" (Зина, УІІ класс).

К четвёртому уровню усвоения следует отнести ответы (8,2 %), в которых понятия раскрывались посредством несущественных признаков.

Проиллюстрируем сказанное такими примерами: "Капиталист - это царь, заставлял людей, чтобы за него все делали. Царь был дурак и не умел драться, у него была корона и царь-пушка" (София О., У класс). "Он жирный, у него шуба и сигарета во рту" (Рита В., VII класс).

Приведенные данные позволяют сделать общий вывод о том, что несмотря на некоторые качественные преобразования знаний, происходящих в процессе обучения, степень раскрытия понятий (на основе их определений) учащимися вспомогательной школы находится в большинстве случаев на довольно низком, эмпирическом уровне.

2. Уровень сформированности дидактического приема сравнения

О том, что понятие сформировано, можно судить не только по знанию его определения, сколько по тому, как ученик может реализовать его содержание при решении различных познавательных задач. Одним из таких существенных показателей степени усвоения и сформированности понятия и является уровень овладения учащимися приемом сравнения.

Анализируя качество ответов учеников при сравнении ими сходных и противоположных понятий можно выделить:

1. Ответы, в которых ~~имеют~~ место сравнения (69,2 %), в том числе:

- а) сравнение по существенным признакам (16 %);
- б) по общим недифференцированным признакам (38 %);
- в) по несущественным признакам (12,4 %);
- г) по несоответствующим признакам (2,8 %).

2. Вторую группу составляют ответы, в которых сравнение отсутствует и подменяется описанием (19 %).

Главным показателем сформированности приема сравнения служит характер признаков, отобранных учеником для сопоставления. Кроме того, учитывается объем сравнения - установление сходства и различия - и способ проведения сравнения: це-

ленаправленный (сравнение по соответствующим признакам), смешанный (сравнение как по соответствующим, так и по несоответствующим признакам), хаотический (сравнение по несоответствующим признакам).

Как видно из приведенных количественных показателей, сравнение по существенным признакам может осуществить лишь небольшая часть умственно отсталых школьников. Для них характерны ответы: "Помещик был богатый и владел землей, у него был богатый дом, а у крестьянина не было ни земли, а дом у него был плохой" (Коля Б., У класс) и т.д.

При сопоставлении понятий учащиеся, как правило, выделяют по одной паре существенных признаков в сочетании либо с общими недифференцированными, либо с несущественными признаками. Например: "Владел землей, был богатый", "Не было земли своей, дом плохой". Даже в тех редких случаях, когда сопоставляются две пары существенных признаков и намечается дальнейшая дифференциация связей, учащиеся вносят в сравнение общие недифференцированные признаки: "бедный", "богатый". При этом позиция этих понятий в суждениях школьников самая различная — в начале, середине и в конце предложения. На этом уровне знаний общий дифференцированный признак постепенно теряет доминирующее значение отличительности. Вместе с тем в структуре усваиваемых школьниками понятий происходят качественные преобразования, при которых основную смысловую информационную нагрузку начинают выполнять существенные признаки. В ряде случаев общий недифференцированный признак выступает как равнозначный существенным, он рядоположен с ними. Например: "Капиталист имеет свой дом, свою фабрику, наживает на рабочих капиталы, он богатый, а рабочий не имеет ничего, получает мало, он бедный" (Саша З., VI класс) или "Помещик — это богатый, а крестьянин бедный. Помещик имел много земли, он хотел, чтобы на него работали, а крестьянин не имел земли, хотел, чтобы все жили хорошо" (Коля Х., VII класс). Наличие в суждениях общих недифференцированных признаков "богатый", "бедный", "хорошо", "плохо" объясняется тем, что умственно отсталый ребенок не в состоянии освободиться от влияния указанных признаков, как первых в генетическом плане и превратившихся в стойкий словесный

стереотип. Во всех ответах, где сравнение проводится на основе существенных признаков, просматривается четкая линия сопоставлений по соответствующим смысловым компонентам без привнесений. Поэтому по способу проведения сравнения их можно отнести к целенаправленным.

Самое большое количество проведенных сравнений (38 %) приходится на установление различий между понятиями по общим недифференцированным признакам. Приведем характерные ответы: "Помещик плохой и жадный человек. Он жил хорошо. А крестьянин жил плохо. Они ели что попало, потому что нечего было есть" (Коля З., VII класс); "Капиталист был богатый, а рабочий бедный" (Витя К., V класс). "Капиталисты жили легко, а рабочие трудно, чем капиталисты, ни хлеба, ни соли, а у капиталиста было все, что угодно (Нина Б., VI класс).

В некоторых ответах уже имеется попытка раскрыть при сравнении содержание общих недифференцированных признаков посредством частных несущественных. И хотя внесение последних не влияет на раскрытие полноты содержания понятия, психологический аспект этого явления интересен. Здесь мы имеем дело с проявлением интуитивного отхода от стереотипной схемы "бедный-богатый", поиска более полного отражения содержания понятий.

Наряду с этими в отдельные ответы вошли несущественные признаки одного или другого понятия без соответствующего сопоставляемого признака. Такой способ сравнения определяется как смешанный.

Для сравнений, осуществляемых по несущественным признакам, типичны такие ответы: "У помещика были деньги, золото, серебро, а у крестьянина ничего" (Вова Р., V класс); "Помещик жил в большом доме, а крестьянин в маленьком" (Зина С., VII класс); "Капиталист ходил в богатой шубе, а рабочий в рваной одежде" (Тихон Б., VI класс). В сопоставлении чаще участвует только одна пара несущественных признаков ("помещик жил в большом доме, а крестьянин в маленьком"), реже два (аккуратный, чистый - неаккуратный, грязный"), что свидетельствует о бедности ассоциаций и бедности связей по аналогии. Положительным является то, что сравнение проходит по соответствующим признакам. Это говорит о том, что учащиеся владеют эле-

ментарным уровнем сравнения безотносительно к содержательной стороне сопоставляемого.

Число ответов, содержащих установление различия по несоответствующим признакам, невелико (2,8 %); характеризуются они такими примерами: "Крестьяне имели мало земли, а помещики забирали коров" (Сеня И., VI класс); "Крестьяне живут бедно, без обуви, а помещик толстый в красных штанах" (Вера Ю. V класс). Такой способ проведения сравнений определен нами как хаотичный.

В большей части ответов, где отсутствовало сравнение (19 %), имело место описание. В одних случаях ученики раскрывали лишь одно из понятий, входящих в пару сравниваемых ("Это что забастовка не ходили, это что они воевали на войне" (Ваня С., V класс); в других оба понятия введены в ответ, но они не сопоставлены, а лишь описаны каждое отдельно, безотносительно к поставленной задаче ("Забастовка - это рабочие не выходят на работу. Революция - собрались крестьяне, рабочие, солдаты, моряки" (Олег Д., VII класс).

Сопоставляя ответы учащихся вспомогательной школы при выявлении степени сформированности понятий на основе определений и при выявлении качества сравнения, можно отметить, что совпадение определений и их сравнение по существенным признакам были единичными. Так, например, если понятия "помещик" и "крепостной" были раскрыты посредством существенных признаков в 48 % ответов учащихся V класса, то их сравнение на уровне существенных признаков отсутствовало. Соответствующие показатели по VI классу были 70 и 18 %, в VII - 90 и 18 %.

Приведенные данные подтверждают малую зависимость качества проводимого сравнения от сформированности понятий (если таковой считать наличие определения). Большинство учащихся не умеет одновременно вычленить и противопоставить соответствующие существенные признаки исторических понятий. Эти факты свидетельствуют об имеющемся разрыве, несоответствии между главными компонентами развивающего обучения - накоплением знаний и овладением адекватными интеллектуальными операциями.

Количественный и качественный анализ данных, полученных при выявлении сформированности приема сравнения, дает возмож-

ность сделать ряд выводов. Сравнение как операция мыслительной деятельности у большинства учащихся У - VII классов вспомогательной школы сформировано. Однако данная операция - на весьма невысоком эмпирически-интуитивном уровне, несущем на себе влияние житейских, примитивных линий противопоставлений, отраженных в личном опыте учеников.

Уровень применяемого детьми сравнения имеет некоторую зависимость от степени раскрытия содержания сопоставляемых понятий. Однако весьма часто учащиеся, в достаточной мере раскрывая содержания понятий, не могут эти знания перенести в план сравнения.

3. Понимание учащимися причинно-следственных зависимостей между историческими фактами^I

Вопрос об особенностях понимания и усвоения умственно отсталыми старшеклассниками причинно-следственных зависимостей между явлениями реальной действительности были предметом исследования ряда авторов. Исследования проводились на материалах изучения во вспомогательной школе естествознания (В.Л. Занков, Х.С. Замский, Ж.И. Шиф, Л.С. Стожок), географии (В.Н. Синев), обучения профессиональному труду (Е.А. Ковалева, Г.Н. Мерсиянова). В меньшей мере этот вопрос затронут в специальной методике истории. Есть лишь отдельные указания (М.И. Кузьмицкая, Н.Б. Лурье) о трудностях понимания данного материала умственно отсталыми школьниками и важности работы по его изучению во вспомогательной школе.

Установление причин и следствий явлений реальной действительности - объективно сложная умственная работа для учащихся вспомогательной школы. Историческая причинность, как специфический вид причинно-следственных связей, имеет ряд своих существенных особенностей, еще более усложняющих процесс понимания, раскрытия, усвоения ее умственно отсталыми учениками. Анализ содержания программного исторического материала для вспомогательной школы позволяет подчеркнуть некоторые общие особенности причинно-следственных связей между историческими явлениями.

^I Написано в соавторстве с В.Н.Синевым.

В возникновении исторических явлений и событий тесно переплетаются объективные факторы, основанные на закономерностях развития исторического процесса, и субъективные факторы — целенаправленные действия и поступки людей, тех или иных исторических личностей. Это субъективное выражено более ярко, находится, так сказать, на "переднем плане", видится легче, что, безусловно, затрудняет понимание учащимися существенных, глубинных, объективных причин исторических событий.

Большинство исторических причинных связей носит многозначный характер, т.е. определенное событие возникает вследствие действия не одной, а нескольких причин, среди которых есть главные, существенные; в то же время то или иное явление становится причиной не одного, а нескольких следствий.

Для познания причинно-следственных связей исторического характера важны четкие знания хронологической последовательности событий.

Исторические явления часто возникают не сразу после действия какой-либо причины, а через определенный, иногда длительный временной промежуток.

Характер многих причинно-следственных связей исторического характера, изучаемых в старших классах вспомогательной школы, такой, что при их раскрытии далеко не всегда удается использовать аналогию с уже известным, усвоенным.

Названные особенности в значительной мере затрудняют понимание исторических связей умственно отстающими школьниками. Однако перед учителем стоит задача донести до учеников программный материал в достаточно полном объеме, помня при этом, что изучение причинно-следственной обусловленности исторических явлений имеет коррекционно-развивающее значение.

Как свидетельствует анализ уроков истории в ряде вспомогательных школ Украины, учителя часто не уделяют достаточного внимания изучению причинно-следственных связей между явлениями и событиями. Так, на 50 проанализированных нами уроках истории в VI-VIII классах вспомогательной школы в процессе проверки домашних заданий учителя задали учащимся около 170 вопросов, а лишь 18 из них касались причин, вызвавших то или иное событие. Большинство вопросов требовало от учеников воспроизведения отдельных фактов, дат, значительно реже их сравнения.

Если учитель и задавал классу вопрос "Почему?..", в большинстве случаев они предполагали либо поверхностное объяснение, либо определение того или иного исторического понятия (например: "Почему война 1812 года называется народной?", "Почему февральскую революцию мы называем буржуазной?" и т.д.).

Данная картина является типичной и для других видов бесед. По нашим данным, только около 10 % вопросов, поставленных учителем, требовали от учащихся раскрытия причинно-следственных связей, а на многих уроках таких вопросов не было совсем.

Существенные недостатки в работе учителей можно наблюдать и на этапе объяснения нового материала. Это обычно либо игнорирование работы над исторической причинностью, либо серьезные ошибки в методике ее изучения.

При изложении нового материала преимущественно используется метод рассказа с чрезмерным увлечением учителей перечислением и описанием отдельных фактов и событий без раскрытия причинно-следственных связей между ними. Если же учитель и пытается раскрыть такие связи, то делает это сам, не заставляя учеников искать объяснения тому или иному событию, активизируя их мышление. Учащимся остается лишь запомнить уже готовые сведения. Естественно, что при таком "фотографическом" характере изучения материала учебный и коррекционный эффект незначителен.

Обследование, проведенное нами в VI - VIII классах вспомогательных школ гг. Киева, Славянска и Донецка и охватившее 90 человек (по 30 на каждом году обучения), показало, что учащиеся на уроках истории (и отраженные в учебниках) причинно-следственные зависимости усваиваются умственно отстающими школьниками со значительными недостатками.

Так, во всех классах при воспроизведении учащимися причинно-следственных зависимостей, которые разъяснялись на уроке непосредственно перед экспериментом, в среднем около 15 % предложенных вопросов остались вообще без ответа; на 10 - 15 % вопросов получены ответы, в которых раскрытие причинных связей заменялось тавтологическими высказываниями, либо описанием событий. Приведем в качестве примера высказывание ученика

УІ класса В.И., которому следовало рассказать, почему монголо-татарам удалось завоевать русские земли: "Они были кочевниками, ездили на конях. У них были луки, они стреляли. Они зажигали солому и поджигали...". Видно, что ученик воспроизводит фрагменты рассказа учителя, наиболее яркие и запомнившиеся, не пытаясь объяснить сущность событий.

Часть ответов (в среднем 15 – 20 % по всем классам) характеризуется тем, что ученики стремятся объяснить причины явления, но делают это неправильно, привлекая запомнившиеся им случайные факты.

В некоторых случаях ответ неправильный уже потому, что не содержит попытки раскрыть причину явления, усугубляется ошибкой хронологического характера. Например, ученик УІІІ класса М.Б. на вопрос, почему удалось свергнуть царя в феврале 1917 г., отвечает: "Потому что тогда была Великая Октябрьская социалистическая революция". Неправильные ответы учащихся можно объяснить также неточностью исторических понятий, перенесением их из одной эпохи в другую. Например, ученица УІІІ класса К.Г. заменяет словом "фашисты" понятия "капиталисты", "эсеры" и на вопрос, почему в первую очередь важно было занять мосты, телеграф, телефонную станцию, вокзалы, отвечает: "чтобы фашисты не смогли удрать, позвать на помощь".

Большое количество ответов (в каждом классе в среднем по 30 – 40 %) характеризуется частично правильным раскрытием причин исторических событий. В эту группу можно отнести так называемые схематические ответы, когда ученик в качестве причины конкретного события называет наиболее прочно запомнившуюся черту исторического периода, которой можно объяснить не только (и не столько) это событие, но и целый ряд других. При этом в ответах учащихся отсутствуют конкретные объяснения события. Например: "Монголо-татар удалось разбить, потому что Русь росла и расширялась" (М.Д., УІ класс), "Советские люди победили в Великой Отечественной войне... потому что наша армия – освободительница" (Н.Е., УІІІ класс) и т.п. К этой же группе ответов относятся и такие, в которых называется только одна из причин события. Эта тенденция умственно отстающих к однозначному определению причинно-следственных связей оказалась

ярко выраженной на всех годах обучения. Так, из 30 восьмиклассников на вопрос: "Почему советский народ победил в Великой Отечественной войне?" - только один ученик назвал три причины, трое указали по две причины, а остальные, в лучшем случае, называли одну. Только незначительное количество ответов (в среднем 15 - 25 %) можно считать правильными и полными, если критерием оценки их качества считать соответствие высказываний учащихся объяснениям учебника.

Соотношения указанных категорий ученических ответов в различных классах приблизительно одни и те же. Поскольку учащимся разных годов обучения предлагались различные по сложности вопросы (в соответствии с программными требованиями), этот факт не может быть рассмотрен как свидетельство того, что причинное мышление учащихся вспомогательной школы в меру обучения не развивается. Однако, по нашим данным, при существующих условиях обучения это развитие происходит крайне недостаточно. Это подтверждается и результатами отсроченного воспроизведения учениками знаний. Сравнение результатов, полученных при опросе спустя 2,5 месяца после изучения соответствующего материала, с данными непосредственного его воспроизведения показало, что при отсроченном воспроизведении знаний количество правильных и полных ответов уменьшилось в 3 раза; количество схематических, поверхностных ответов, а также высказываний, неправильно раскрывающих связи, увеличилось в 1,5 раза. Очевидно, что знания, адресованные лишь к памяти, полученные без активной мыслительной работы, оказываются весьма непрочными, быстро утрачиваются.

Наши наблюдения на уроках истории, экспериментальные занятия с учащимися позволяют утверждать, что при определенных условиях причинно-следственные связи, которые прослеживаются в программном материале по истории, принципиально доступны пониманию и усвоению умственно отсталыми учащимися.

*

*

*

Из вышеизложенного видно, что познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы присуще:

а) ослабленность инициативы поиска существенного в явлениях, малая дифференцированность знаний с преобладанием в обра-

зовании исторических понятий общих нерасчлененных и несущественных внешне бросающихся признаков; отсутствие логической упорядоченности, соподчиненности признаков по их содержательной значимости, преобладание житейски **сформированных** представлений об исторических явлениях; отсутствие **системности** знаний;

б) неумение переносить сформированные мыслительные действия, отработанные на определенном конкретном историческом материале, на понимание сходных фактов и явлений, отражающих типичные черты одной и той же эпохи (в словесном и наглядном плане);

в) устойчивость стереотипных связей; при изучении истории как предмета эти дети зачастую не могут отойти от старых словесных образов, которые препятствуют или затрудняют образование новых, более подвижных, богатых по содержанию связей;

г) примитивный уровень овладения логическим аппаратом формирования понятий (анализ, синтез, абстрагирование, обобщение), проявившийся в малой дифференциации, нерасчлененности знаний — незнание что такое — существенные необходимые и достаточные признаки;

д) низкий уровень сформированности приема сравнения, заключающийся в незнании, что значит "сравнить", что такое "признаки сходства", "признаки различия и т.д.;

е) недостаточное развитие причинного мышления при существующих условиях обучения истории. Очевидно, что знания, адресованные лишь к памяти, полученные без активной мыслительной работы, оказываются весьма непрочными, быстро утрачиваются.

Качественный уровень операции сравнения **причинно-следственного** мышления в самой незначительной мере зависит от степени сформированности понятий на основе их определений. **Часты** случаи, когда учащийся вспомогательной школы, раскрыв содержание понятия в достаточном объеме, не **может** перенести эти знания в план сравнения и установления причинно-следственных зависимостей. Это обусловлено тем, что при изучении исторического материала мыслительные задачи часто подменяются мнемическими, направленными на развитие репродуктивного мышления.

Далее мы перейдем к рассмотрению содержания второго требования, а именно, об эффективных путях формирования исторических понятий.

III. Педагогические пути совершенствования методики формирования исторических знаний у учащихся вспомогательной школы

Известно, что формирование понятий предусматривает:

- а) рациональное соотношение наглядно-образных и словесно-логических средств;
- б) целесообразность формирования отдельных понятий в их системе;
- в) различные пути (индуктивный, дедуктивный, их сочетание) в образовании понятий;
- г) обязательное сочетание усвоения знаний и применение их в изменяемых ситуациях.

Прежде всего следует учитывать важнейшее оптимистическое положение Л.С. Выготского о том, что у умственно отсталого ребенка можно воспитать высшие психические функции и что основным условием этого является влияние социальной среды в широком смысле этого слова и специальное коррегирующее обучение в узком его смысле.

А.Н. Леонтьев (1972) также считает, что одной из причин отставания в развитии является несовершенство формируемых функциональных мозговых систем, степень развития которых зависит прежде всего от факторов экзогенных, факторов среды. Говоря об умственно отсталых детях, он добавляет, что "когда же эти дети ставятся в подходящие для них условия и когда по отношению к ним применяются специальные методы обучения, то, как показывает опыт, во многих случаях им удается достичь значительных успехов" (Леонтьев 1972:529).

При этом учитывается, что процесс мышления предполагает взаимодействие двух основных компонентов - знаний и действий. При обучении (в широком смысле слова) через посредство речи учащимся передается содержательная сторона "итогов" человеческого познания (понятие, суждение, взгляды, теории и т.д.), но и действенная сторона "итогов" достижения человечества -

сложившиеся и проверенные опытом способы действий, в том числе действия умственных. При этом действия передаются не сами по себе, а в связи с определенным предметным содержанием. Поэтому овладение аналитико-синтетическими операциями, интеллектуальными умениями представляет собой с психологической точки зрения формирование не только внутренних механизмов действия, но и определенных связей между действиями и тем предметным содержанием, которое служит объектом приложения действий.

Организуя процесс обучения, который учитывает одновременное формирование фонда знаний и адекватных приемов деятельности по приведению этих знаний в стройную систему понятий, можно добиться преобразования и формирования новых функциональных систем. Перестройка неправильно сформированных функциональных мозговых систем открывает возможности перехода от мышления в основном примитивно-эмпирического, осуществляемого путем проб (с закреплением стереотипных ошибочных знаний), к мышлению первоначально понятийному или, во всяком случае, осуществляемому на уровне псевдопонятий. К этому следует добавить, что овладение понятиями невозможно лишь тогда, когда у индивида не созрели те операции, которые необходимы для овладения понятиями, или же тогда, когда операции мышления у него созрели, но не обладают той специфической познавательной активностью, которая называется поиском существенного. Если у ребенка созрели операции мышления и он в то же время обладает тенденцией поиска существенного признака, то его неудачи в обучении по формированию понятий могут быть вызваны вмешательством других факторов (в том числе и методического характера).

Немаловажное значение в процессе формирования понятий придается рациональному соотношению наглядно-образных и словесно-логических средств. В этой связи заслуживает пристального внимания замечание Л.С. Выготского, который, придавая большое значение наглядности, предупреждал в то же время против крайностей увлеченности ею. Он писал: "... умственно отсталый ребенок оказывается малоспособным к отвлеченному мышлению. Отсюда педагогика вспомогательной школы сделала, казалось бы, правильный вывод относительно того, что все обучение

такого ребенка должно быть основано на наглядности. Большой опыт в этом отношении привел, однако, специальную педагогику к глубокому разочарованию. Оказалось, что такая система обучения, которая базируется исключительно на наглядности и исключает из преподавания все, что связано с отвлеченным мышлением, не только не помогает ребенку преодолеть свой природный недостаток, но еще закрепляет этот недостаток, приучая ребенка исключительно к наглядному мышлению и заглушая в нем те слабые начатки отвлеченного мышления, которые все же имеются и у такого ребенка" (Выготский 1956:448 - 449).

Важнейшей и актуальнейшей проблемой в дидактике и психологии обучения является проблема формирования у учащегося определенных систем, а не разрозненных фрагментарных знаний по различным предметам, изучаемым в школе. Придавая этому вопросу огромную важность, Л.С. Выготский утверждал, что отдельно понятие может существовать только посредством системы понятий. Наличие же последней неразрывно связано с осознанием собственной мыслительной деятельности. "Осознанность и системность являются в полной мере синонимами в отношении понятий" (Выготский 1956:248).

Неразрывно с вопросом формирования системы понятий связана проблема путей их образования. В исследованиях Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Н.А. Менчинского, Ж.И. Шиф, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, Е.Н. Кабановой-Меллер и др. отмечается, что выбор путей формирования отдельных понятий и их систем зависит от специфики содержания материала, от характера конкретных познавательных задач. "Вопрос об эффективности этих двух методов должен решаться в аспекте знакомой нам проблемы соотношения конкретного и абстрактного, - пишет Н.А. Менчинская. Очевидно, что универсального решения здесь быть не может. Соотношение между индукцией и дедукцией в процессе усвоения нового материала весьма динамично и определяется целым рядом условий (Богоявленский, Менчинская 1959:281).

Одной из проблем первостепенной важности является исследование путей обучения применению усвоенных знаний учащимися вспомогательной школы на практике и переносу этих знаний, умений и навыков на решение сходных познавательных задач. В рабо-

тах Б.И. Пинского, И.Г. Еременко, Г.Н. Мерсияновой, В.Г.Петровой и других этой проблеме посвящены специальные разделы. Одним из частных вопросов, решаемых упомянутыми авторами, было выяснение влияния на ход выполнения заданий различных словесных инструкций. На основании достаточно полного и глубокого анализа экспериментального материала убедительно показано, что вопреки традиционному представлению о том, что умственно отсталые учащиеся не могут обобщенно воспринимать словесные инструкции и трансформировать их в правила действий, на самом деле при наличии специально построенного обучения они могут пользоваться и руководствоваться инструкциями (Еременко 1972).

Выводы авторов подтверждают предположение Л.С. Выготского о возможности воспитания у умственно отсталых детей высших психических функций при такой организации процесса обучения, когда учитываются как слабости познавательной деятельности, так и потенциальные возможности этих детей. "Именно потому, что умственно отсталый ребенок, представленный сам себе, никогда не достигнет сколько-нибудь развитых форм отвлеченного мышления, — писал Л.С. Выготский, — задача школы заключается в том, чтобы всеми силами продвигать ребенка именно в этом направлении, развивать у него то, что само по себе является в его развитии недостаточным" (Выготский 1956:449).

Процесс обучения историческим понятиям должен включать формирование определенной системы знаний и адекватных действий. Это достигается путем использования различных вариантов обучения (на уровне наглядно-образного и словесно-логического мышления).

При формировании понятий целесообразным является выделение четырех взаимосвязанных этапов формирования исторических знаний: ориентировочный, подготовительный, переходный (основной), обобщающий (интегративный), каждый из которых имел бы свои задачи.

І. Ориентировочный этап

Последовательность формирования исторических понятий показывается на учебном материале истории из разделов "Крепостное право", "Капитализм".

Приступая к изложению определенного раздела, учитель ориентирует учащихся в их предстоящей деятельности. Это достигается путем ознакомления учащихся с предметным содержанием обучения. Используется схема, в которой отражается в общем историческом плане последовательность сменяющихся общественных формаций: древние славяне, крепостной строй, капитализм, социализм с вычленением таких компонентов как средства производства, основные классы и виды классовой борьбы. Например, эпоха капитализма: основные классы – капиталисты и рабочие; средства производства – фабрики, заводы, шахты; орудия труда и т.д.; виды классовой борьбы – забастовки, революции 1905, 1917 годов. На основании этих ориентиров проводится беседа о необходимости изучения истории нашей страны. При этом очень важным является введение развернутых описаний-инструкций, для чего нужно знать историю Родины.

Наряду с общей схемой целесообразным является введение развернутых описаний-инструкций, представленных на отдельных плакатах, индивидуальных карточках. Например: Для чего нам нужно знать прошлое? К чему нам заниматься тем, что было десять, сто, тысячу, десять тысяч лет тому назад? Прошлое мы изучаем для того, чтобы лучше понять то, что происходит теперь. На земле все развивается, т.е. все изменяется. Как все это происходит? Жизнь народов нашей страны не всегда была такой, какая она сейчас. Раньше богатые и знатные эксплуатировали народ. При крепостном праве помещик угнетал крестьян, присваивал себе плоды их труда. Когда на смену крепостному праву пришел капитализм, капиталисты присваивали себе труд рабочих. Прошло так очень много лет. Но народы нашей страны никогда не мирились с существовавшими порядками. Они долго и упорно боролись за лучшую и счастливую жизнь. В 1917 году рабочие и крестьяне под руководством Коммунистической партии, которую создал В.И. Ленин, свергли царя, прогнали помещиков

и капиталистов и начали строить новую счастливую жизнь.

На основании ориентиров схемы, а также описания-инструкции учитель проводит беседу о необходимости изучения истории нашей Родины. В процессе беседы происходит увязывание основных исторических вех, представленных в модели-схеме с соответствующими объяснениями актуальности изучаемого материала.

Таким образом, на этом этапе учитель создает условия для ориентирования учащихся в предстоящей деятельности на основе общего ознакомления их с предметным содержанием обучения.

После этого следует переходить непосредственно к формированию системы понятий, раскрывающих содержание отдельных исторических эпох.

2. Подготовительный этап

Основной функцией подготовительного этапа является реконструирование, перестройка нечетко сформированных ошибочных житейских знаний и начальное формирование исторических понятий и адекватных действий на уровне наглядно-образного мышления. При этом учитель должен помнить о том, что в случае неправильно сформированных умственных действий следует вернуть детей к первоначальному этапу развернутых внешних операций, правильно "свернуть эти операции и перевести их в речевой план... и что подобная перестройка действительно удастся даже в работе с детьми с достаточно выраженной умственной отсталостью" (Леонтьев 1972:521). Это достигается посредством внесения в обучение варьированной наглядности, где в различных ситуациях изображаются представители антогонистических классов, а также события, связанные с забастовкой и революцией.

Рассматривая картинки, дети убеждаются, что помещики могут быть толстыми и худыми, внешне со злым выражением лица и добрым, на них может быть самая различная, любой расцветки одежда и т.д. Крепостной крестьянин - это не всегда только замученный, умирающий с голоду, но и борющийся, убивающий, сжигающий помещичьи усадьбы, не всегда он босой или только в

лаптях, не всегда живет в доме без окон или живет в землянке, а помещик во дворце и т.д.

Картинки должны быть подобраны так, чтобы в каждой из них раскрывался в наглядно воспринимаемом образе какой-либо существенный признак формируемого понятия. Например, при формировании понятия "крепостное право" (даются картинки, на которых крепостной обрабатывает землю помещика). Это барщина. Подается это на фоне целого ряда несущественных, варьированных признаков (внешность, количество действующих лиц и т.д.). Несмотря на различие внешних характеристик образов (одежда, рост и др.), в каждом рисунке повторяются существенные признаки.

С внесением варьированной наглядности каждый раз повторяется этап процесса противопоставления. Благодаря словесной инструкции существенные и несущественные признаки группируются, образуя определенные цепи связей. Идет процесс их первоначального обобщения с одновременным противопоставлением. Связь между существенными признаками носит диффузный характер, отсутствует иерархия признаков по их информационной значимости — существенное не отрывается от наглядного, оно в нем находится и с ним ассоциируется, т.е. и абстракция и обобщение осуществляется на уровне образного мышления.

Таким образом, на подготовительном этапе только посредством наглядности, несущей в своем содержании ряд несущественных признаков, намечается тенденция перестраивания, реконструирования житейских представлений и понятий. Создается ситуация, когда опыт учащегося, его сложившаяся "недостаточно резонирующая апперцептивная масса" (Граборов 1923:81) вступает в конфликт с новой интерпретацией тех же данных, но динамично раскрывающихся в предложенной наглядности. Старые стереотипы связи расшатываются, уступая место новым динамичным связям, что, в общем, заставляет учащихся с других позиций подойти к пониманию предлагаемых ситуаций. Все это создает предпосылки формирования общих представлений и начальных понятий.

Для проверки и закрепления усвоенных приемов анализа, абстрагирования и обобщения на наглядно-чувственном уровне в

обучение следует вносить сюжетные картинки, где уже выступают два-три существенных признака. Так, например, демонстрируется картинка, где явно выступает бесправие крепостного: крепостные привезли оброк, одного крестьянина избивают здесь же за недоимки; в глубине картины изображены работающие на помещичьей земле крепостные. Все это дано, как и всегда, на фоне целого ряда несущественных признаков.

Учащиеся при помощи наводящих вопросов учителя выделяют существенные признаки и противопоставляют их несущественным.

Переход к формированию нового представления по аналогичной методике вносит обязательный элемент переименования существенных признаков двух представлений. Дифференцировка признаков формирующихся представлений достигается сходом, но вносит с их формированием (как отдельных представлений одной и той же системы) обязательный элемент сопоставления, хотя и ограниченного эмпирическим уровнем. Учитель ставит вопросы: "Внимательно посмотри и найди, в чем их сходство и в чем их несходство". В этом случае следует вернуться к общей схеме, и при помощи учителя учащиеся убеждаются, что и помещики, и крепостные крестьяне жили в одно время — одни работали, другие нет и т.д. Тем самым учащиеся подводятся к пониманию, что между представлениями, казалось бы несходными, непохожими, противоположными существует не только различие, но и объективное сходство и тождество.

Уже одно то, что учащиеся включаются в поиск сходного и противоположного, открывают для себя новые стороны отношений, способствует начальному формированию умственной операции сравнения. При этом учитель должен обратить внимание учеников и на противопоставление несущественных внешних признаков (дом помещика — хибара крепостного, одежда помещика — одежда крепостного и т.д.).

Таким образом, на данном этапе учитель формирует фонд исторических знаний и логических операций на уровне наглядно-образного мышления. Учащийся на эмпирическом действенном уровне без словесных развернутых характеристик научается дифференцированно рассматривать картинки, абстрагировать, обобщать, сравнивать. Весь ход обучения подготавливает собой ос-

нову для формирования тех же приемов деятельности, но уже на уровне словесно-логического мышления.

3. Переходный этап

Основная задача этого этапа заключается в формировании фонда знаний и приемов деятельности на уровне словесно-логического мышления, с включением в процесс обучения словесных инструкций, алгоритмов, действий, правил по распознаванию существенного и т.д.

а) Рассмотрим последовательность работы по формированию понятий на конкретном материале.

Приступая к непосредственному формированию исторических понятий на обобщеннопонятийном уровне нужно идти от общего, от схемы, отражающей, например, общее понятие "крепостное право", к раскрытию понятий, входящих в эту систему. Схема изготавливается на отдельном плакате и может иметь такой вид:

Крепостное право

Такой порядок, при котором вся власть, земли, крепостные крестьяне, которых можно продать, купить, обменять, принадлежали помещикам, называется крепостным порядком или крепостным правом

Угнетатель

Помещик. Ему принадлежали власть, земля, крепостные крестьяне.

Угнетенный

Крепостной крестьянин. Был бесправным. Имел маленький клочок земли. Отработывал барщину и платил оброк.

Предлагаем учащемуся рассмотреть схему, прочитать вслух и про себя.

На этом частном ориентировочном этапе учащимся сообщаются не только понятия и их отношения, а также знания о действиях, о том, как правильно думать, решая познавательную задачу по отысканию существенного и т.д.

Затем нужно переходить к материализованным действиям. Даем ученикам уже известную варьированную наглядность (карти-

нки), на которых отражены различные аспекты социальных отношений между двумя представителями антагонистических классов. Одновременно предлагаем карточки с выписанными на них признаками формируемых исторических понятий. Учащимся нужно признаки понятий, выписанных на этих карточках, соотнести с соответствующими картинками, где данный признак является доминирующим. При этом осуществляем показ и одновременно объяснение, как это нужно делать. Для закрепления и уточнения формируемых понятий учащийся приступает к самостоятельной работе с учебным пособием (альбом или отдельные плакаты), где варьированная наглядность (2 - 3 картинки) помещается с одной стороны, а с другой стороны располагаются существенные признаки, вычлененные учителем для обучения. Например, для формирования понятия "помещик" можно дать такие картинки, и карточки, на которых выписаны признаки понятия:

Помещик

Рис. 1

Продажа крепостных
крестьян

Рис. 2

Барщина. Крепостной
крестьянин обраба-
тывает поле под на-
блюдением помещика

I

Ему принадлежала и власть в
стране и вся земля, и люди,
обрабатывающие эту землю

2

Сам не работает, а силой заст-
авляет работать на себя других
отрабатывать барщину и платить
оброк

3

Имеет право продать, передать
другим, обменять зависимых от
него крепостных

4

Жестоко притесняет других, не
дает им жить свободно и сча-
стливо

жил в деревне

6

Жил при крепостном праве

Угнетатель

Ниже дается определение, куда входят существенные признаки формируемого понятия:

Помещик — человек, которому принадлежала и власть в стране, и вся земля, и крепостные крестьяне, которые обрабатывали его земли и платили ему оброк. Он имел право продать, передать другим, обменять зависимых от него крепостных крестьян

Учащийся внимательно рассматривает картинки, анализирует их, сопоставляет с признаками понятий, зачитывает каждый из вводимых признаков громко, затем про себя. После этого зачитывается определение. Учащемуся объясняем, что если он сопоставит выделенные признаки и определение, то может убедиться, что все они (признаки) отражены в определении. Напоминаем, что эти признаки являются основными, существенными, только по ним можно раскрыть понятие "помещик".

Для непосредственной проверки и одновременного закрепления усвоенного, перевода знаний в план мыслительных действий, вводятся практические задания, требующие для их решения срабатывания действия "подведение под понятие". Например, учащимся говорим: "Об этом человеке мы знаем, что ему принадлежат и власть, и земля, и крепостные крестьяне. Кто это?" и т.д.

Затем даем новую варьированную наглядность с различным сочетанием существенных и несущественных признаков и те же выписанные на карточки, неизменно повторяющиеся, существенные признаки и определения (см. выше). То же самое повторяется на третьем плакате. Ученики рассматривают плакаты (плакатов может быть 2 — 4), сопоставляют их содержание и приходят к выводу иногда с помощью учителя, что одни признаки постоянные и неизменные, а другие изменяются. Учащимся объясняем, что установить, кто перед нами, значит найти, вычленить основные, существенные признаки, то главное, что раскрывает соде-

ржание явления, факта, понятия. Задача, таким образом, заключается в поиске существенного и **отвлечении** от изменяющегося ситуационного, несущественного — это может быть достигнуто при тщательном анализе ситуации.

Учащимся объясняем также, зачем в истории изучаются признаки понятий и их отношения, в частности, отношения сравнения. Подчеркиваем, что значение признаков необходимо для того, чтобы можно было по ним составить определение каждого изучаемого понятия, чтобы одни понятия отличить от других, сходных с ними.

Объясняем учащимся, что исторические понятия и их отношения имеют, как правило, не один признак, а несколько, и что каждое понятие раскрывается **посредством системы признаков**. При этом, однако, отмечаем, что для определения какого-либо понятия достаточно бывает и одного признака. Иллюстрируем примерами — "Шел сторбившись человек в заплатанной одежде с барщины". Задаем вопрос: "Когда была барщина?". Учащиеся отвечают: "При крепостном праве". "Кто отрабатывал барщину?". "Крепостной крестьянин и только он". Значит, объясняем учащимся, этого одного существенного признака достаточно для того, чтобы сделать вывод о том, что речь идет о крепостном крестьянине.

Здесь же иллюстрируем, что не всегда можно по одному признаку определить понятие, например, "Это человек, у которого было мало земли". Совместно с учеником уточняем, что мало земли могло быть и у крепостного крестьянина, и у некрепостного **крестьянина** эпохи капитализма, и у современного рабочего и крестьянина и т.д. Это говорит о том, что хотя данный признак является основным, существенным и необходимым, но недостаточным. Необходимо припомнить и назвать еще признак или признаки, входящие в структуру данного искомого понятия.

Приводим еще пример: "Он владел властью". Вместе с учащимися уточняем, что "власть могла принадлежать: при крепостном праве — помещикам, при капитализме — капиталистам, при социализме — освобожденному народу. Для этого необходимы: а) наличие земли, б) обладание властью. Для правильной ориентации в материале нужно знать все главные и достаточные признаки понятий.

На этом этапе необходимо проводить работу по формированию двух противоположных понятий. В ходе формирования пары понятий учащиеся овладевают обобщенными знаниями и адекватными умственными операциями, которые строятся активно, вначале возникая в форме внешних материализованных действий, формируемых учителем у учащихся, и преобразуются во внутренние интеллектуальные операции. Затем нужно дать обобщенное предписание, переходящее в правило. Например, "Ты видел, что помещик может быть и молодым, и старым, толстым и худым, высоким или низким, одетым в шубу и просто в костюме, в сапогах или ботинках, с усами, бородой и без них. Все это не главное, не основное, это несущественные признаки, ибо по ним нельзя определить, кто перед нами". Еще пример: "Сидит человек, он очень толстый и с длинной бородой. И хотя на улице жарко, на нем одета шуба, дорогая шапка и сапоги. Можем ли мы сказать, кто этот человек? Нет, потому что эти признаки не основные, не главные, они могут меняться. Один день он может быть одет так, а другой иначе, сегодня он с усами, а завтра — без усов. Эти признаки не могут подсказать нам, кто он такой. Это может быть и помещик и капиталист, и купец, или просто больной человек, греющийся на солнце. Для того, чтобы точно знать, кто перед нами, мы должны располагать главными признаками, которые присущи или помещику, или капиталисту, или всем крепостным крестьянам, или рабочим, где бы они ни жили, какими бы они внешне ни были. Надо знать существенные признаки". Далее говорим учащимся: "Существенные признаки — это те признаки, которые характеризуют того или иного представителя общественного класса, предмета или явления. Они постоянны, не меняются".

Это предписание имеет целью уточнения и углубления, с одной стороны, знания того, что такое "признаки существенные", и того, что такое "признаки несущественные" и, с другой стороны, оно является предписанием, которое сохраняет свою действительность на всем протяжении формирования исторических понятий.

Параллельно с формированием понятий "помещик", "крепост-

ной крестьянин", "рабочий", "капиталист", "забастовка", "революция" формируются и такие понятия, как "барщина", "оброк", "угнетатель", "угнетенный" и т.д.

Следует заметить, что понятие "барщина" большинством учащихся связывается, ассоциируется с обработкой земли и только. Для того, чтобы учащиеся не рассматривали данное явление в одном аспекте, стереотипно-однозначно, нужно внести в процесс обучения доступные задачи, например: "Ты говоришь, что барщиной называется обработка земли помещика крепостными крестьянами. Это, конечно, правильно. А если помещик заставит крестьян строить колодец, мост, возводить дом, сушить озеро и т.д. — это разве не будет барщиной?". Учащиеся после этого делают самостоятельное обобщение, что барщина — это все работы, выполняемые крепостными на помещика.

Дать определение, кто такой угнетатель и угнетенный, дети самостоятельно не могут. Поэтому учитель подает определения в готовом виде: "Угнетатель сам не работает, заставляет работать на себя других и присваивает себе плоды чужого труда". "Угнетенный вынужден работать на других, которые не дают ему жить хорошо и счастливо".

Заключительной на этом этапе обучения является самостоятельная работа учеников с задачами-тестами.

Эти задачи составляются учителем с учетом тех типичных ошибок, которые допускались учащимися (до специально организованного обучения) при раскрытии ими содержания понятий. Ученикам предлагаем прочесть тексты заданий и на основе их анализа выявить признаки существенные и несущественные, общие недифференцированные, отметить наличие смешения признаков сходных понятий и т.д. Если оказывается, что ученик не может выполнить это задание или он сомневается в правильности своих действий, учитель возвращает его к учебным пособиям (альбом, плакаты) с целью коррекции, уточнения и проверки качества деятельности.

После рецензирования задачи учащимся предлагаем контрольные работы аналогичного содержания. При выполнении нового задания возникают трудности, которые связаны с необходимостью полного заторможения влияния ранее неправильно сформированных стереотипных связей.

б) Формирование дидактических приемов сравнения.

Сравнение как прием установления сходства, тождества и различия между предметами и явлениями действительности и специальное формирование его у учеников вспомогательной школы следует рассматривать как одну из **важнейших** задач работы учителя.

Формирование приема сравнения происходит последовательно. Вначале уточняются те знания о приеме сравнения, которые были усвоены учащимися при формировании пар понятий. Мы возвращаемся к какой-либо паре понятий, например, "помещик-крепостной" и спрашиваем у учащихся, что они делали, когда находили признаки существенные, похожие или одинаковые, а также признаки противоположные. При помощи учителя учащиеся устаивают, что этот процесс нахождения признаков, их сопоставление и есть сравнение, что сравнить - это значит, найти, чем два явления, два понятия похожи, тождественны и чем они не похожи, не сходны.

На этой стадии обучения используются карточки с выписанными на них признаками сравниваемых понятий, ученик практикуется в сравнении, находит **сходные и отличительные признаки**. От него требуется на этом этапе раскладывание признаков по линиям их соответствия. В ходе упражнений и с другими парами понятий учитель подводит детей к уяснению ими понятий "признаки сходства", "признаки несходства" или "признаки различия". Затем в доступной форме нужно представить основные понятия приема сравнения и его определение, что обеспечивает сознательное усвоение этого приема в вербально-логическом плане.

Сравнение происходит только по существенным признакам

Существенные признаки, которые принадлежат нескольким предметам или явлениям и делают их похожими, называются признаками сходства.

Существенные признаки, которые принадлежат только одному из предметов, называются признаками отличия или несходными признаками.

При сравнении необходимо найти и назвать все существенные признаки сходства. Противопоставить все имеющиеся существенные признаки отличия, т.е. несходные признаки.

Сравнение – это сопоставление двух или нескольких предметов, явлений между собой. Нахождение между ними того, что делает их похожими друг на друга и того, что делает их непохожими.

После общего ознакомления с данными определениями учащиеся вновь возвращаются к материализованным действиям по нахождению сходства и различия. Затем предлагаются схемы-модели сравнения конкретных исторических понятий, например, "помещик-крепостной", которые даются в учебном пособии в такой структуре:

Признаки сходства:

Крепостной крестьянин

Крепостные крестьяне жили при крепостном праве.

Крепостные крестьяне жили в деревне.

Помещик

Помещики жили при крепостном праве.

Помещики жили в деревне.

Признаки различия:

крепостные крестьяне были бесправными, им не принадлежала власть. Полностью зависели от своего помещика. Не имели права уйти от него.

У крепостных крестьян не было своей земли. За полученный от помещика маленький клочок земли они отработывали барщину и платили оброк.

Крепостные крестьяне были угнетенными. Они полностью зависели от помещика. Отработывали барщину и платили оброк.

Помещику принадлежала власть и все права: они могли продать крепостных крестьян, обменять,купить, избить.

Помещикам принадлежала вся земля. Они были ее собственниками, сами ее не обрабатывали.

Помещики – это угнетатели. Они жестоко притесняли крепостных крестьян, принуждали работать на себя.

С р а в н е н и е

Капиталист

Рабочий

Признаки сходства:

Капиталисты жили при капитализме

Рабочие жили при капитализме.

Капиталисты жили в городе

Рабочие жили в городе.

Признаки различия

Капиталистам принадлежала власть в стране. На их стороне были царь и армия.

Рабочие были бесправными. Царь и армия были их врагами.

Капиталистам принадлежали фабрики, заводы, шахты, железные дороги. Они были их владельцами.

Рабочие не имели ничего, никакого хозяйства, кроме собственных рук.

Капиталисты сами не работали, а присваивали плоды чужого труда и жили в богатстве и роскоши.

Рабочие работали по 12-14 часов. Работали много, а получали за свой труд мало. Жили в большой бедности и несчастии.

Капиталисты — это угнетатели, эксплуататоры, которые жестоко притесняли рабочих, не давали им жить хорошо.

Рабочие — это угнетенные, которые были бесправными и зависели от воли капиталистов.

С р а в н е н и е

Помещик

Капиталист

Признаки сходства:

Помещикам принадлежала власть в стране.

Капиталистам принадлежала власть в стране.

Помещики угнетатели, наживались за счет чужого труда.

Капиталисты угнетатели, наживались за счет чужого труда.

Признаки различия:

Помещик являлся владельцем земли и крепостных крестьян,

Капиталисты являлись владельцами фабрик, заводов, шахт и железных дорог.

Помещики принуждали работать на себя крепостных крестьян.

Капиталисты принуждали работать на себя рабочих.

Помещики жили в деревне.

Капиталисты жили в городе.

После отработки данного материала целесообразным в целях его закрепления является использование практических упражнений. Учащийся, получив карточку с выписанными на них признаками сходства и различия, раскладывает их по линии соответствующих признаков. Учащемуся объясняем, что при затруднении выполнения данного задания он должен обращаться к учебному пособию, используя в качестве вспомогательных средств схемы и словесные определения. Упражнения с карточками, сверка конечных результатов своей деятельности с готовыми моделями-схемами содействует своевременной коррекции неправильно выполненных действий, осознанию такого сложного понятия как "соответствующие признаки". Затем учащемуся предлагаем без опоры на карточки сравнить два понятия по соответствующим признакам. Если обнаруживается, что учащийся забыл и проводит сравнение по несоответствующим признакам или сбивается на старый путь сравнения по несущественным признакам, — он возвращается к учебному пособию. При этом учитель дает указание посмотреть, как надо правильно сравнивать по соответствующим и главным признакам, после чего ученик самостоятельно находит нужные предписания — правила, схему и правильное решение задания.

Здесь, как и при формировании понятия, в заключение учащийся рецензирует специальные задачи-тесты. Проанализировав их, он должен установить, осуществлено ли в них сравнение. Если да, то по каким признакам — существенным или несущественным, соответствующим или несоответствующим — оно произведено. На завершающем этапе учащиеся выполняют ряд работ по сравнению на уровне мысленного воспроизведения усвоенных знаний.

В ходе усвоения приема сравнения следует добиваться органического сочетания практических упражнений со словесным отчетом о характере своей деятельности, что требует от учащегося знания "правил" выполнения этой операции. Этим созда-

ются условия для отражения содержания практических действий в вербальном плане. Тем самым облегчается контроль учителя за деятельностью учащихся, что содействует своевременному корригированию неправильно выполненных действий.

В ходе обучения у учащихся формируются и закрепляются умения выполнять нужные действия. С другой стороны, ценность упражнений состоит в том, что они стимулируют интеллектуальную деятельность учащихся. При положительном подкреплении выполненного задания учащиеся проявляют интерес к деятельности, который закрепляется на всем протяжении обучения путем использования разнообразных познавательных задач.

Таким образом, на этапе формирования исторических знаний в словесно-логическом плане учитель решает задачи одновременного формирования фонда знаний и адекватных приемов деятельности с включением в процесс обучения действий "подведение под понятие", выбора "достаточной совокупности". Проводится специальное научение приему сравнения с формированием понятий "признаки существенные", "признаки несущественные", "признаки сходства", "признаки отличия", "соответствующие признаки". В процессе обучения обеспечивается органическое сочетание материализованных действий с соответствующим словесным отчетом об их характере и содержании.

Наличие элементов программированного обучения способствует развитию самостоятельной поисковой деятельности при решении предложенных заданий, что, в конечном счете, обеспечивает сознательное усвоение знаний об отдельных формируемых понятиях. Все это подготавливало возможность сведения их в соответствующие системы знаний.

На завершающем (интегративном) этапе основным заданием является сведение отдельных понятий в определенные системы. Это достигается путем использования специальных диафильмов и всех дидактических материалов, которые учитель использовал на предшествующих этапах обучения.

Предложенная схема поэтапного формирования исторических понятий обеспечивает постепенность перехода от знаний, сформированных на уровне наглядно-образного мышления, к знаниям, формируемым на уровне словесно-логического мышления,

заканчиваясь процессом их систематизации. Это содействует осуществлению принципа повторяемости, когда одни и те же знания и приемы деятельности формируются повторно на разных интеллектуальных уровнях, что способствует закреплению их и придает знаниям и приемам деятельности достаточную оперативную гибкость.

В то же время введение четырех этапов дает возможность регулировать деятельность учащихся. В случаях затруднений, обнаруживающихся на более высоких стадиях обучения, учащегося можно вернуть к более легкому материалу, например, на уровень наглядно-образного мышления, обеспечивая строгий индивидуальный подход.

Обучение проходит на возможно высоком уровне трудности, что содействует поддержанию познавательного интереса к деятельности, благоприятно сказывается на положительном отношении к учебе.

Формирование причинного мышления у учащихся старших классов на уроке истории.¹

При определенных педагогических условиях причинно-следственные связи, которые прослеживаются в программном материале по истории, принципиально доступны пониманию и усвоению умственно отсталыми учащимися.

Первое и основное из таких условий – обеспечение умственной активности и самостоятельности мышления учащегося при работе над причинно-следственными связями на всех этапах урока истории.

Известно, что для умственно отсталых школьников характерны затруднения в адекватной актуализации имеющихся знаний: они не умеют отобрать из этих сведений существенное для решения новой интеллектуальной задачи. Ученики вспомогательной школы нуждаются в педагогической помощи – в постановке специально подобранных вопросов, требующих отбора и воспроизведения нужных в данный момент сведений. Эффективным в этом смысле является проведение на уроках истории специальной вступит-

¹ Написано в соавторстве с В.Н. Синевым.

ельной беседы, актуализирующей знания, необходимые для сознательного усвоения нового материала.

При сформированности у учащихся четких исторических понятий, а также в тех случаях, когда причины новых событий могут быть выяснены путем привлечения имеющихся знаний, целесообразно для обеспечения оптимального образовательного и коррекционного эффекта использовать эвристический путь в обучении, подводя учеников при помощи специально подобранных вопросов и заданий к самостоятельному нахождению причин и следствий исторических событий.

Основным приемом при этом является сравнение новых для учащихся исторических сведений с уже известными. Тут может быть использовано сравнение по сходству и сравнение по различию. Например, понять и даже самостоятельно раскрыть причины "крестьянской войны" под руководством Пугачева и причины поражения ученики смогут значительно лучше, если актуализировать их знания о причинах возникновения и поражения восстания Разина, сравнить оба эти события в плане установления сходства существенных условий их протекания.

Сравнение помогает ученикам понять и самостоятельно раскрыть причинно-следственные связи, когда в двух сопоставимых исторических событиях (новом для учеников и уже известном им) есть существенные различия, влияющие на следствия. Например, привлечение имеющихся знаний о причинах поражения революции 1905 г. помогает пониманию причин победы Великой Октябрьской социалистической революции.

Как показывают наши экспериментальные данные, обучать детей умению сравнивать некоторые исторические события нужно начинать еще в У классе при формировании начальных исторических понятий. В дальнейшем продолжается совершенствование приема сравнения. При этом целесообразно поэтапно отрабатывать данный прием. Вначале изучаемые понятия формируются и сравниваются при помощи разнообразного наглядного материала, отражающего их содержание. Здесь же вводятся специальные карточки с выписанными на них существенными признаками данных понятий. Ученик подводится к пониманию, что такое "признаки существенные" (главные), признаки несущественные" (не главные). При

знакомстве с новым материалом дети упражняются в переносе этих знаний. При помощи учителя формулируется и записывается "правило" распознавания признаков. В дальнейшем у учащихся формируются логические понятия "признаки сходства", "признаки различия". Вводятся схемы сравнения конкретных исторических понятий, а также "правила" сравнения. Необходимо в последующей работе обеспечить систематическое применение учащимися приема сравнения с четким соблюдением этих правил. Для этого используются специальные задания-тесты с достаточными и недостаточными (с точки зрения возможности применения к ним усвоенных правил сравнения) данными.

Важнейшим условием коррекции и развития логического мышления учащихся вспомогательной школы на уроках истории является подведение их к сознанию многозначности причинно-следственных связей исторического характера. Как отмечалось выше, при раскрытии таких связей умственно отсталые старшеклассники в подавляющем большинстве случаев называют лишь одну причину или следствие, часто второстепенное, малосущественное. В таком случае бывает полезно задать вопрос, который заставил бы школьника активно искать правильный ответ. В качестве примеров приведем фрагменты бесед с учащимися.

Учитель: Почему война 1812 года закончилась победой русского народа?

Ученик: Потому что были сильные морозы и французы замерзли.

Учитель: А если бы морозов не было, смогли бы победить французы?

Учитель: Почему восстание декабристов закончилось поражением?

Ученик: Потому что царь Николай был очень жестоким.

Учитель: А если бы он не был таким жестоким, смогли бы победить декабристы?

В дальнейшем, когда учитель довел до сознания учащихся сведения о том, что то или иное историческое событие имело несколько причин, его вызвавших, или что результатом такого события были несколько новых явлений (следствий), можно изменить формулировку вопроса. Например, желая получить как можно

более полный ответ, учитель говорит: "Назовите четыре причины победы советского народа в Великой Отечественной войне" (в соответствующей статье учебника указаны четыре фактора, определившие победу).

Выше подчеркивалось, что значительное количество причинно-следственных связей в историческом материале для вспомогательной школы являются сложными и принципиально новыми для учеников. При их разъяснении учитель обычно использует метод устного изложения материала — объяснение и рассказ. По нашим данным, умственно отсталые школьники, воспринимая рассказ учителя, заметно лучше усваивают описание, конкретные факты (особенно эмоционально захватывающие), чем причинно-следственные связи между этими фактами. Известно, что создание необходимых ассоциаций в сознании ученика зависит от мобилизации его внимания на восприятие соответствующего учебного материала, что может быть достигнуто различными путями — созданием непроизвольного интереса учеников, возникающего в результате эмоционального рассказа, требовательностью учителя и т.п.

В целях создания у учащихся интереса (а значит, и направленности внимания) рекомендуем использовать в процессе устного изложения материала следующие приемы:

1) разъяснить ученикам значение тех или иных знаний, т.е. поставить перед классом вопрос: "Для чего нам нужно это знать?" — и ответить на него в процессе последующей беседы;

2) сообщить интересный факт, чтобы у учащихся возникло желание узнать о нем больше и понять его причины;

3) создать определенное противоречие между имеющимися у учащихся знаниями и условием решения интеллектуального задания, требующим большого объема знаний; это создает у учащихся психологическую установку на восприятие разъяснений учителя.

Учитывая известное в психологии положение о том, что постановка вопроса, выделение проблемы является толчком для процесса мышления, полезно в ходе рассказа после сообщения фактов ставить перед классом вопросы типа "Почему?", "К чему это приведет?" и т.д. Даже если ученики не могут ответить на вопросы, объяснения учителя они будут слушать с большим вниманием.

Сочетание устного изложения материала с элементами бесе-

ды важно и для обеспечения обратной связи в обучении — это позволяет учителю сразу же выяснить, как усваивают школьники учебную информацию.

Отметим также, что, по нашим наблюдениям, умственно отсталые школьники лучше понимают причинно-следственные связи между событиями, если учитель, сообщая о них, строит сложно-подчиненные предложения с соответствующими союзами, выражающими эти отношения в речи.

Особое внимание следует обратить на ошибки, допускаемые учениками при воспроизведении знаний об уже известных причинно-следственных зависимостях или при попытках раскрыть новые. Учитывая опасность превращения у умственно отсталых школьников неправильно установленных ассоциаций в застойные, косные стереотипы, такие ошибки должны быть сразу же исправлены. В процессе их исправления важно обеспечить **умственную** активность самого учащегося, допустившего неточность. Достигается это путем постановки учителем вопросов, которые создают определенное противоречие между высказанным школьником суждением и исторической действительностью, часто заставляет ученика активно искать более правильный ответ. Учитывая, что часто умственно отсталые школьники смешивают причины и следствия исторических событий, как разновидность указанных вопросов используются те, которые помогают установить правильную временную последовательность событий. Это необходимо для верного раскрытия казуальных связей — ведь причина всегда во времени предшествует следствию.

Применение описанных рекомендаций помогает ученикам глубже понять, осознать и прочнее усвоить изучаемые причинно-следственные связи между историческими событиями. Объяснить это можно повышением интеллектуальной активности учащихся в процессе работы над данным материалом. При описанных условиях достигается значительно больший не только образовательный, но и коррекционно-развивающий эффект.

*

*

*

Таким образом, учитель истории должен помнить, что эффективность обучения достигается при обеспечении одновременного формирования у умственно отсталых школьников фонда исторических знаний и адекватных приемов умственной деятельности. Реализация данного положения предполагает соблюдение следующих условий:

а) поэтапного формирования исторических понятий, базирующихся на наглядно-практической и словесно-логической основе;

б) специальной организации умственной деятельности учащихся, направленной на овладение ими операциями сравнения, обобщения, установления причинно-следственных зависимостей.

При формировании знаний и умственных действий на разных интеллектуальных уровнях необходимо: стимулировать учащихся к активному овладению учебным материалом путем постановки перед ними поисково-творческих учебных задач; специально развивать инициативу поиска существенного в реальных явлениях и фактах; корректировать недостатки как конкретного, так и абстрактного мышления умственно отсталых школьников (и особенно нарушение взаимосвязи между ними). В процессе обучения целесообразно использовать наглядно-образные средства на всех этапах формирования понятий с качественным изменением их функций в зависимости от конкретных целей познавательной задачи; обеспечение сочетания усвоения и применения знаний и умений.

Педагогическими средствами достижения целей успешного формирования фонда исторических знаний и адекватных приемов деятельности являются:

- использование варьированной наглядности в сочетании со словесными обозначениями существенных признаков формируемых понятий;

- специально разработанные схемы-модели формируемых понятий и умственных действий, сформулированные правила, предписания, инструкции для обеспечения руководства и самоконтроля учеников за ходом своей познавательной деятельности.

В процессе специальной организации изучения исторического материала создаются благоприятные условия, обеспечивающие формирование у учащихся вспомогательной школы исторических понятий и определенную коррекцию хода их умственного развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Л е н и н В.И. 1973, Философские тетради. М.
- Б о г о я в л е н с к и й Д.Н., М е н ч и н с к а я Н.А. 1959, Психология усвоения знаний в школе. М.
- В ы г о т с к и й Л.С. 1956, Мышление и речь. - Избранные психологические исследования. М.
- В ы г о т с к и й Л.С. 1956, Проблема обучения и развития в детском возрасте. - Избранные психологические исследования. М.
- В ы г о т с к и й Л.С. 1960, Развитие высших психических функций. М.
- В а с и л е в с к а я В.Я. 1960, Понимание учебного материала учащимися вспомогательной школы. М.
- Г а л ь п е р и н П.Я. 1966, Психология мышления и учения о поэтапном развитии умственных действий. - Исследования мышления в советской психологии. М.
- Г р а б о р о в А.Н. 1923, Вспомогательная школа.
- Г р а б о р о в А.Н. 1941, К вопросу о своеобразии учебно-воспитательной работы вспомогательной школы. - Вопросы воспитания и обучения глухонемых и умственно отсталых детей. Под ред. И.И. Данишевского и Л.В. Занкова. М.
- Д а в ы д о в В.В. 1972, Виды обобщения в обучении. М.
- Е р е м е н к о И.Г. 1972, Материалы исследования процесса обучения во вспомогательной школе, ч. I - II.
- З а н к о в Л.В. 1960, Наглядность и активизация учащихся в обучении. М.

- К а б а н о в а - М е л л е р Е.Н. 1968, Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М.
- К у з ь м и ц к а я М.И. (ред.) 1964, Опыт преподавания истории во вспомогательной школе. М.
- Л а н д а Л.Н. 1966, Алгоритмизация в обучении. М.
- Л е о н т ь е в А.Н. 1973, Проблема развития психики.
- П е т р о в а В.Г. 1968, Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М.
- Р е д ь к о А.З. 1950, Усвоение исторических понятий учащимися У - VII кл. при изучении истории. Известия АПН РСФСР, № 28.
- С и н е в В.Н., К а п у с т и н А.И. 1976, Изучение причинно-следственных связей между историческими событиями в старших классах вспомогательной школы. - "Дефектология", № 1.
- Ш и ф Ж.И. 1935, Развитие научных понятий у учащихся. М.- Л.

УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И КОРРЕКЦИОННОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

В.С. Ликий

В исследованиях отечественных и зарубежных дефектологов, изучавших особенности познавательной деятельности детей-олигофренов, показано, что умственно отсталые школьники имеют значительные потенциальные возможности развития познавательных процессов и что определяющим фактором достижения данной цели является специально организованная система их обучения и воспитания (Л.С. Выготский, 1956; А.Н. Граборов, 1961; Г.М. Дульнев, 1969, 1971; И.Г. Еременко, 1967, 1972; Б.И. Пинский, 1962; В.Г. Петрова 1968; И.М. Соловьев, 1971; В.Н. Синев, 1968; Ж.И. Шиф, 1941, 1971, 1975; Г. Раду, 1969 и др.).

Ряд авторов указывает на большое значение самостоятельной учебной деятельности в коррекции умственных недостатков школьников. По мнению А.Н. Граборова, И.Г. Еременко, В.Г. Петровой, В.А. Постовской, Г.Н. Мерсияновой, А.А. Хилько и др., самостоятельные работы учащихся способствуют закреплению изученного материала, формированию у школьников умений применять знания на практике, воспитанию познавательной активности, интересов.

Проблема организации самостоятельной работы учащихся была предметом рассмотрения в значительном ряде исследований по общей педагогике (Б.П. Есипов, 1961; Е.Я. Голант, 1942; М.А. Данилов, 1961; И.И. Малкин, 1966; Р.М. Микельсон, 1940; И.Т. Огородников, 1967; Т.С. Панфилова, 1960; П.И. Пидкасистый, 1972 и др.).

В дефектологической литературе вопросы организации и проведения самостоятельных работ учащихся нашли свое отражение в трудах авторов частных методических пособий для вспомогательной школы (М.Ф. Гнездилов, 1965; В.А. Грузинская, 1949; Н.Ф. Кузьмина-Сиромятникова, 1949; 1955; М.И. Рябцев, 1954; К.П. Ягдовский и Л.А. Исаенко, 1954 и др.). Отдельные стороны этой проблемы освещены в дидактических трудах по олигофренопедагогике (А.Н. Граборов, 1941, 1961; Г.М. Дульнев, 1969; И.Г. Еременко, 1967, 1975). На выяснение конкрет-

ных условий и путей организации и проведения самостоятельных работ умственно отсталых школьников направлены исследования В.А. Постовской (1961), А.А. Хилько (1969), Г.Н. Мерсияновой (1962, 1965), С.Л. Мирского (1966).

Будущие специалисты в области специальной методики преподавания географии (В.А. Грузинская, 1949; Т.И. Пороцкая, 1970; Т.Н. Головина 1965; В.Н. Синев, 1968) подчеркивают, что самостоятельное выполнение учащимися различных заданий помогает более успешно реализовать образовательно-воспитательные и коррекционные возможности данного предмета.

Вместе с тем, вопрос о роли использования самостоятельных работ умственно отсталыми школьниками на уроках географии не был предметом специальных исследований и, как показывают данные нашего изучения опыта работы учителей географии вспомогательных школ, многие аспекты этой проблемы остаются для практиков неясными, что отрицательно отражается на познавательной активности учащихся, на глубине, осознанности и прочности их знаний по географии, на умениях школьников применять имеющиеся знания на практике, переносить их в иные ситуации.

Избрав данную проблему предметом специального исследования, мы поставили следующие конкретные задачи:

- выяснить, как и насколько эффективно используются самостоятельные работы учащихся в практике учителей географии вспомогательных школ;
- определить возможности учащихся старших классов при самостоятельном выполнении различных учебных заданий по географии, типичные затруднения, которые встречают они при этом;
- разработать систему заданий по географии для самостоятельного выполнения учащимися;
- определить и апробировать оптимальные педагогические условия, повышающие образовательную и коррекционную ценность самостоятельных работ учащихся на уроках географии.

Исследование проведено по двум взаимосвязанным направлениям - дидактическому и методическому, то есть мы ставили цель выяснить общедидактические условия повышения роли самостоятельных работ учащихся вспомогательной школы, исходя из особенностей их учебно-познавательной деятельности, и конкретизировать эти условия на географическом материале с учетом использования на уроках специальных для методики преподавания географии методов и приемов обучения.

Экспериментальное исследование проводилось во вспомогательных школах г. Киншинева. Для проведения сравнительного анализа к эксперименту частично привлекались учащиеся одного IY класса массовой школы. Всего в эксперименте участвовало 245 учеников.

С целью изучения существующей типичной постановки самостоятельной работы учащихся в практике вспомогательного обучения мы посетили и проанализировали 95 уроков географии, изучили 210 поурочных разработок учителей. Для дополнения данных изучения практического опыта использовался метод анкетного опроса учителей географии 15 вспомогательных школ.

В констатирующих экспериментах выяснялась готовность учащихся к самостоятельному выполнению различных учебных заданий, для чего использовались широко известные в общей педагогике экспериментальные методики: возрастающая помощь учителя, ослабляемая аналогия в заданиях, свободный выбор заданий¹ и варьирование инструкций.

Обучающий эксперимент в линейной форме проводился с учащимися пятых классов вспомогательной школы на протяжении всего учебного года. Дополнительно к линейному был проведен перекрестный эксперимент, в котором школьники, обучавшиеся ранее по экспериментальной методике, работали по контрольной и наоборот.

Об эффективности предложенной методической системы судили по результатам самостоятельного выполнения одинаковых проверочных заданий учащимися экспериментальных и контрольных классов. Такие задания требовали от учащихся как воспроизведения имеющихся знаний (непосредственного и отсроченного), так и применения этих знаний и приемов учебной деятельности для выполнения новых работ.

Констатирующее исследование, целью которого являлось выяснение возможностей умственно отсталых школьников самостоятельно выполнять задания по географии, состояло из двух этапов. На первом этапе было проведено три серии экспериментов и были определены уровни самостоятельного выполнения заданий географического содержания различными учащимися (по тем же критериям, которые были использованы Ф.К. Савиной).²

¹ Ф.К. С а в и н а. Самостоятельная работа как фактор развития познавательных интересов учащихся. - Уч. зап. ЛГПИ им. А.И. Герцена, том 382. Л., 1968, стр. 38-49.

² Там же.

В первых двух сериях испытуемым предлагалось выполнить задания с использованием навыков работы с географической картой на изученном материале.

Анализ данных первой серии опытов показал, что только совсем незначительная часть учащихся (У класс - 25%, УІ - 35%, УІІ класс - 38%) выполнили задания самостоятельно, не прибегая к помощи учителя. Примерно такой же процент от всех учащихся (У класс - 30%, УІ - 28% и УІІ класс - 30%) выполнили задания после оказания им незначительной, направляющей помощи со стороны педагога. Высокий процент школьников, которые выполнили предложенные задания только после значительной помощи учителя (пятый класс - 40%, шестой - 31%, седьмой класс - 28%). Остальные школьники задание вовсе не выполнили.

Учитывая результаты самостоятельного выполнения учебного задания, уровень самостоятельности учащихся определялся следующим образом. Высокий уровень - учащиеся справлялись с заданием самостоятельно; средний уровень - учащиеся в ходе работы над заданием нуждались в направляющей помощи учителя; низкий уровень - учащиеся могли выполнить задание после значительной помощи педагога.

Опыты второй серии проводились с применением методики ослабляемой аналогии между заданиями. Первое задание было аналогично тем, которые учащиеся выполняли на предыдущих уроках; второе задание по содержанию и приемам выполнения было близким к первому; третье отличалось от первого по существу. В зависимости от того, с каким комплексом заданий смог справиться ученик - с первым, вторым, третьим; с первым, вторым; только с первым или не выполнил ни одного задания, - его умение относилось к высокому, среднему или низкому уровню.

Полученные данные свидетельствуют о том, что абсолютное большинство учащихся (пятый класс - 71%, шестой - 71%, седьмой - 69%) выполнили первое и второе, либо только первое задание. Лишь около 22% от общего количества учащихся каждого класса смогли выполнить все предложенные задания.

Кроме описанных выше первых двух серий, была проведена третья серия экспериментов. Нас интересовал вопрос об отношении учащихся вспомогательной школы к разным по характеру (с точки зрения сложности умственных действий) заданиям, предлагаемым им для самостоятельного выполнения. При этом мы руководствовались соображениями о важности в процессе выпол-

нения самостоятельной работы не только владения конкретными знаниями и умениями, но и мотивационной стороны деятельности, психической готовностью учащегося к выполнению поставленных заданий.

В третьей серии опытов использовалась методика свободного выбора заданий. Учащиеся должны были выбрать для выполнения одно из трех типов предложенных заданий (репродуктивного, поискового и творческого).

На этом этапе поискового исследования, для выяснения специфических особенностей мотивационной стороны деятельности умственно отсталых школьников к опытам привлекались и учащиеся с нормальным интеллектом.

Как свидетельствуют результаты данной серии опытов, большинство учащихся вспомогательной школы, независимо от года обучения, выбрали для выполнения задания репродуктивного характера (пятый класс - 67%, шестой - 58%, седьмой класс - 57%), тогда как учащиеся массовой школы аналогичные задания выбрали только в 11% случаев. Абсолютное большинство учащихся массовой школы (89%) выбрали для выполнения задания либо поискового, либо творческого типов, тогда как в классах вспомогательной школы этот показатель не превышал 40%.

Анализ экспериментальных данных позволяет сделать вывод о том, что большинство учащихся вспомогательной школы прибегает к выбору заданий, не требующих анализа, сравнения, установления причин и следствий, детальных словесных описаний на основе актуализации представлений.

Интересные данные получены при сопоставлении соответствия мотивов выбора задания умениям школьников выполнять их. Учащиеся массовой школы, выбравшие задание поискового типа, правильно выполнили его в 72,2% случаев, 77% школьников правильно выполнили задание творческого типа. Следовательно, у большинства нормально развивающихся учащихся уже на четвертом году обучения в школе мотивы их деятельности в основном соответствуют их умениям.

Иная картина наблюдается среди учащихся вспомогательной школы. Из числа выбравших задание репродуктивного типа только 44,9% выполнили его правильно. Среди школьников, выбравших задания поискового и творческого типов, только 39,8% выполнили их правильно.

Итак, здесь отмечено два интересных факта: с одной стороны, для умственно отсталых школьников характерно неверие в

свои познавательные возможности, в силу чего они идут по линии "наименьшего сопротивления"; с другой, в ряде случаев положительные мотивы деятельности, заключающиеся в желании выполнить сложное задание, находятся в противоречии с имеющимися у учеников знаниями, навыками, возможностями.

В целом, данные проведенных опытов свидетельствуют о том, что по уровням самостоятельного выполнения работ географического содержания класс вспомогательной школы представляет довольно пеструю картину. Мы условно выделяем в классе три группы учащихся.

Первая группа - учащиеся, которые обладают высоким уровнем самостоятельного выполнения работ. Такие школьники, как правило, выполняют задания без помощи учителя, могут выполнять задания репродуктивного, поискового и творческого типов. Они проявляют в большинстве случаев довольно устойчивый интерес к выполнению самостоятельных работ, хотя и среди них встречаются дети со сниженной мотивационной стороной деятельности, нуждающиеся в стимулирующих "внешних" вмешательствах учителя. Эти ученики отличаются достаточно сохранной работоспособностью, психофизиологической основой чего является, по-видимому, уравновешенность основных нервных процессов. В классах, охваченных нашими опытами, они составили 27,7%.

Вторая группа - учащиеся, для которых характерен средний уровень самостоятельного выполнения учебных заданий. Такие школьники при самостоятельной работе нуждаются в направляющей помощи учителя, сравнительно легко могут выполнять несложные задания поискового типа, но значительные трудности вызывает у них выполнение творческих заданий. Для них характерна тенденция к снижению мотивов самостоятельной деятельности (хотя и не без исключений); многие из них часто "соскальзывают с задания" либо, наоборот, инертно задерживаются на каком-то его пункте, и в том и другом случае самостоятельно не доводя задание до логического завершения. Многие из учеников данной группы можно отнести к таким умственно отсталым детям, для нейродинамики которых характерно преобладание процессов возбуждения над торможением, либо наоборот. В классах, охваченных нашими констатирующими опытами, учащиеся данной группы составили 50%.

Третья группа - учащиеся, для которых характерен низкий уровень самостоятельного выполнения учебных заданий по гео-

графии. Школьники этой группы нуждаются в значительной помощи учителя при самостоятельной работе. Такие учащиеся не всегда могут выполнять задания даже репродуктивного типа. Постоянные неуспехи в самостоятельной работе формируют у них отрицательное отношение к ней (впрочем, эта связь может быть рассмотрена как взаимная). В эту группу входят ученики с особо резким нарушением целенаправленной деятельности, а также дети со стойким снижением личностных качеств. В классах, охваченных нашими опытами, учащиеся данной группы составили 22,3%.

На втором этапе констатирующего исследования мы более углубленно выясняли возможности выполнения самостоятельных работ учащимися каждой из выделенных нами групп. Нас интересовал вопрос, насколько школьники различных групп понимают содержание заданий без помощи извне, в каких видах педагогической помощи они нуждаются и какого содержания должна быть инструкция учителя.

Первая часть экспериментов предусматривала самостоятельное выполнение заданий без предварительной инструкции учителя.

Полученные данные свидетельствуют о том, что с заданием справились только учащиеся, отнесенные нами к первой группе: 80% школьников этой группы задание выполнили правильно, 20% в работах допустили незначительные ошибки. Существенные трудности встретили учащиеся второй группы, из которых только 8,7% выполнили задание правильно. Среди учащихся третьей группы 33,3% в работах допустили ошибки, остальные задание не выполнили.

Вторая часть эксперимента предусматривала выполнение задания с предварительной инструкцией учителя. Инструкция была составлена в двух вариантах: первый вариант - сокращенный, сложный; второй - подробный, облегченный.

Исследование показало, что 90% учащихся первой группы и 8,7% школьников второй группы выполнили задание, не прибегая к помощи инструкции. Абсолютное большинство учащихся второй группы (78,2%) и 8,3% школьников третьей группы выполнили задание по первому, сокращенному варианту инструкции. Среди учащихся третьей группы 75% выполнили задание по второму варианту инструкции и только 16,7% школьников не выполнили задание, тогда как в первой части экспериментов задание не выполнили 66,7% учащихся этой группы.

Анализ результатов описанных экспериментов свидетельствуют о том, что большинство умственно отсталых школьников при определенных условиях могут успешно выполнять самостоятельные работы и при этом у них проявляются характерные особенности мотивационной стороны деятельности: ориентирование на более легкие задания, снижение уверенности в своих познавательных силах и, наоборот, — несоответствие мотивов и возможностей для выполнения задания. Установлено также, что дифференциация класса вспомогательной школы по признаку разных возможностей учащихся в самостоятельном выполнении заданий, как правило, согласуется с успеваемостью учеников; прослеживается корреляция между возможностями и отношением учащихся к самостоятельному выполнению заданий и наличием у них той или иной структуры дефекта.

Проведенное исследование дает основание для определения конкретных дидактических условий, повышающих образовательную и коррекционную эффективность использования самостоятельной работы на уроках географии.

Прежде всего в учебном процессе необходимо значительно усилить удельный вес самостоятельной работы учащихся. Данные обучающего эксперимента показывают, что чем умственно отсталый школьник больше упражняется в самостоятельном выполнении различного типа заданий, тем лучше закрепляются учебные умения, повышается качество знаний, интенсивнее развивается самостоятельность.

Вместе с тем, наше исследование свидетельствует и о том, что одного лишь увеличения объема самостоятельных работ учащихся на уроке недостаточно для эффективной организации процесса обучения. Параллельно необходимо определить и целесообразность включения самостоятельной работы в процесс данного конкретного урока. При этом учителю необходимо выяснить, есть ли возможность на том или ином уроке увеличить долю самостоятельной работы, какие именно задания для выполнения предлагать учащимся в связи с содержанием материала, этапами его изучения и т.п.

Очень важно на данном этапе работы учитывать тот факт, что на начальных этапах обучения географии учащиеся пятого класса еще мало готовы к самостоятельному выполнению заданий, поэтому сразу же включать большое количество самостоятельных работ вряд ли целесообразно. На наш взгляд, их увеличение должно проходить постепенно и последовательно с уче-

том роста возможностей учащихся в их выполнении. Естественно, что при этом учитывается и конкретное географическое содержание той или иной учебной темы, в том числе и степень новизны этих сведений для учащихся.

Увеличивая количество заданий для самостоятельного выполнения учащимися на уроке, важно обеспечить их разнообразный характер.

Как указывалось выше, по характеру познавательной деятельности учащихся при самостоятельном выполнении заданий последние могут быть разделены на репродуктивные, познавательно-поисковые и творческие (причем в каждом из этих типов есть задания разной степени сложности).

В обучении географии следует использовать в сочетании различные типы самостоятельных работ, учитывая, что вариативность их использования поможет решению не только образовательных, но и коррекционно-развивающихся задач обучения географии умственно отсталых школьников. Следует учитывать, что взаимно дополняя друг друга, каждое из этих видов заданий вызывает у учащихся преимущественное активное функционирование того или иного познавательного процесса, что является важным условием развития познавательной деятельности учащихся. Задания репродуктивного характера, например, предполагают активное функционирование такого мнемического процесса, как адекватное воспроизведение имеющихся знаний в разных его формах — фрагментарной, выборочной, целостной; кроме того, эти задания требуют от учащихся прямого переноса и применения знаний.

Задания познавательно-поискового типа полезны для развития у учащихся наблюдательности, требуют правильного восприятия информации, внимательного отношения к объектам и явлениям. Особая ценность таких заданий заключается в активизации собственно мыслительной деятельности учащихся: процессов анализа, синтеза, обобщения, конкретизации, необходимых для осуществления самостоятельных умозаключений. Целесообразное использование таких заданий создает благоприятные условия для коррекции личностных качеств учащихся вспомогательной школы: внутренних познавательных мотивов деятельности, интересов, уверенности и т.п.

Наконец, задания творческого типа весьма полезны для развития воображения, представлений; они требуют активной мыслительной и речевой деятельности, предполагают воспроизве-

дение и оперирование не единичными фрагментарными знаниями, а определенной системой знаний по данной теме, вопросу.

Изучение практики работы вспомогательных школ показывает, что учителя географии проводят самостоятельную работу учащихся на уроке в основном на этапах проверки и закрепления знаний. Важнейшим условием повышения эффективности самостоятельной деятельности учащихся на уроке следует признать включение самостоятельной работы учащихся в качестве неотъемлемого элемента во все основные этапы урока географии. При этом самостоятельная работа учащихся проводится в логической связи со всеми видами деятельности учителя и учащихся и при применении различных дидактических методов.

При реализации данного условия особое внимание уделяется вопросам последовательности и взаимосвязи основных типов заданий для самостоятельной работы, сочетанию ее с различными дидактическими методами – словесными, наглядными, практическими.

Данные нашего исследования показывают, что при применении словесных методов преподавания географии во вспомогательной школе учебный материал усваивается учащимися значительно сознательнее, когда используется эвристическая беседа. Выяснено, что это имеет особое значение на этапах изучения нового материала, но кроме того, элементы эвристической беседы полезно применять в процессе повторения и закрепления пройденного, используя самостоятельную работу учащихся как путь включения изученных географических сведений в новые связи, ситуации, путь подведения их к новым выводам и обобщениям. На уроках географии весьма ценный материал, на котором основывается эвристическая беседа, дает самостоятельное чтение географической карты.

При применении наглядных методов обучения, в частности, метода демонстрации, учащимся необходимо предлагать работы по анализу и сравнению иллюстраций учебников, географических картин, словесному описанию визуально воспринимаемого материала. Самостоятельная работа при применении наглядных методов обучения хорошие результаты дает на этапе подготовки учащихся к восприятию учебного материала, а также в процессе его изложения. При этом наиболее эффективным является такое сочетание наглядности и слова учителя, когда последнее направляет внимание учащихся на самостоятельное оперирование наглядно воспринимаемыми данными.

Наиболее широкие возможности использования самостоятельной работы учащихся имеются при применении на уроке практических методов обучения, например, метода упражнений. В этих случаях самостоятельная работа проводится на всех этапах урока географии и заключается, в основном, в выполнении различных упражнений с географической картой, а также практических работ, предусмотренных программой.

Одним из важных дидактических условий повышения эффективности использования самостоятельной работы повышения на уроках географии является постоянное и постепенное усложнение заданий, предлагаемых ученикам для выполнения, и применение их в разработанной системе.

В каждом из типов самостоятельных работ (репродуктивных, познавательно-поисковых, творческих) могут быть задания, разные по объективной степени сложности, которая определяется различными факторами: количеством единиц информации в системе знаний, используемых для выполнения задания; приближенностью или отдаленностью содержания материала от жизненного и учебного опыта учащихся; доступностью или сложностью источников знаний для учащихся, характером приемов выполнения заданий и т.п.

Усложнение заданий для самостоятельных работ идет по двум линиям. Первая, основная из них, предусматривает указанное усложнение заданий в меру развития самостоятельности познавательных возможностей учащихся, а также в связи с усложнением содержания географического материала.

Вторая, более частная линия, предполагает усложнение с точки зрения их содержания, приемов выполнения и характера познавательной деятельности учащихся внутри каждой логически самостоятельной темы. При этом учитывается постепенное накопление конкретного фонда знаний учащихся по этой теме, постепенная их систематизация, все большее и большее (по мере изучения темы) осознание географических сведений учениками. Учитывается также, что хорошее овладение учащимися приемами выполнения несложных заданий создает благоприятные предпосылки для успешного выполнения аналогичных по приемам, но более сложных самостоятельных работ.

Проведя в определенной системе различные типы самостоятельных работ необходимо начинать их организацию с простейших заданий как по содержанию, так и по приемам их выполнения, от урока к уроку усложнять их содержание, а также уве-

личивать степень самостоятельности учащихся при их выполнении. При этом очень важно темп нарастания трудностей определить исходя из индивидуальных особенностей школьников.

При использовании различных типов заданий для самостоятельной работы очень важно соблюдать условие дифференцированного подхода к учащимся. В зависимости от уровня их развития и степени подготовки, тем или иным группам учащихся предлагаются разные варианты заданий для самостоятельной работы.

Важной предпосылкой для полноценной реализации данного условия является глубокое знание возможностей учащихся класса в самостоятельном выполнении заданий по географии. При этом необходимо учитывать не только имеющийся у ученика запас умений самостоятельно разобраться в сущности того или иного задания, спланировать ход его выполнения, последовательность в достижении конечной цели и т.п. Очень важно выяснить степень сформированности у ученика некоторых личностных и эмоционально-волевых качеств, необходимых при самостоятельной учебной деятельности: отношение к самостоятельной работе, уверенность в собственных силах, настойчивость, умение адекватно оценить собственные успехи и неудачи.

Для выяснения всех этих вопросов учитель использует систематические наблюдения за участием учеников класса в самостоятельной работе на уроке. Полезными для определения уровней самостоятельности учащихся могут оказаться и специальные экспериментальные методики, описанные нами выше. Применяя их при организации самостоятельной работы учащихся на уроке, сопоставляя полученные данные с результатами наблюдений за учениками, учитель определяет различные группы детей в классе по развитию у них умений самостоятельно выполнять учебные задания по географии. В зависимости от этого учитель дифференцированно подходит к подбору заданий для учеников.

Следует отметить, что реализация условия дифференциации заданий должна носить динамический характер в смысле учета растущих, изменяющихся в ходе обучения возможностей учащихся разных групп. Практически это проявляется в том, что, например, некоторым ученикам, ранее отнесенным к третьей группе, на определенных этапах изучения соответствующей темы предлагаются задания такие же, как и ученикам второй группы. При этом, однако, необходима уверенность учителя, что такие задания будут доступны для учащихся. Такая уверенность может

быть основана только на внимательном и детальном изучении динамики роста познавательных сил и возможностей учащихся, точном выяснении момента, когда способность к умственным и практическим действиям у того или иного ученика переходит из зоны его ближайшего развития на уровень актуального развития.

Соблюдение всех названных требований к проведению самостоятельной работы учащихся на уроках географии во вспомогательной школе создает благоприятные условия для повышения ее образовательной и коррекционно-воспитывающей эффективности. Однако эти цели не могут быть достигнуты без обеспечения специальной работы по педагогическому руководству самостоятельной учебной деятельностью школьников.

Поэтому важнейшим дидактическим требованием к организации самостоятельной работы умственно отсталых школьников в процессе изучения географии следует считать специальное обучение умственно отсталых школьников самостоятельному выполнению учебных заданий по географии с последовательным изменением педагогической помощи.

Прежде всего необходимо обеспечить воспитание у учащихся положительного отношения к самостоятельному выполнению заданий. С этой целью проводится работа в направлении преодоления у учащихся состояния неуверенности, боязни самостоятельно не выполнить предложенное задание, пробудить чувства гордости, "внутреннего удовлетворения" в тех случаях, когда ученик самостоятельно выполнил задание или достиг определенной самостоятельности в его выполнении. Для этого на первых порах учащимся предлагаются только задания по уже известному материалу или аналогичные выполненным на предыдущих уроках, то есть задания, которые не вызывают у них особых затруднений при выполнении. Большой эффект в воспитании у учащихся положительного отношения к самостоятельному выполнению заданий также приносит дифференцированный подход к подбору заданий.

Учащихся следует специально обучать приемам самостоятельного выполнения заданий по географии, для чего обеспечивается следующее:

- а) усвоение учащимися содержания задания путем целенаправленного его анализа;
- б) усвоение конкретных приемов выполнения задания;
- в) формирование умений подобрать географические карты и

другой иллюстративный материал, необходимый для выполнения задания;

г) самостоятельное оформление результатов работы.

При обучении школьников анализу и представлению хода его выполнения важную роль играет вступительная беседа, направленная на специальную актуализацию знаний, а также система целенаправленных вопросов, подводящих учащихся к правильным самостоятельным выводам.

Обучая школьников умениям правильно подбирать картографический и учебный материал к предложенному заданию следует систематически организовывать повторение условных обозначений различных карт, проводить воображаемые "путешествия" с описанием отдельных территорий, упражнения в сопоставлении разных карт и т.д. Кроме того, на первых этапах обучения следует практиковать указания на необходимые карты и иллюстрации в инструкциях к заданию.

С учетом степени сложности предлагаемых заданий последовательно видоизменяется использование различных инструкций (предварительной обобщенной, поэтапной, текущей) с целью обеспечения роста самостоятельности учащихся, перевода их от расчлененной к целостной структуре деятельности. При этом учитываются возможности в самостоятельной работе учащихся разных групп.

Специальное внимание обращается на самостоятельное оформление учениками результатов выполнения заданий, что осуществляется в виде устных или письменных отчетов учащихся, заполнения соответствующими надписями контурных карт, таблиц и т.п.

Школьников необходимо специально учить переносить ранее усвоенные приемы выполнения работ на решение новых заданий. Здесь особое значение приобретает динамика взаимоотношений учителя и ученика в ходе работы над новым заданием. Первые новые работы выполняются учащимися со значительной помощью учителя, выражающейся в подробном разъяснении, личном показе хода и приемов выполнения задания, тщательном контроле за каждым этапом работы ученика. По мере овладения учащимися приемами работы помощь учителя сокращается, в то же время увеличивается удельный вес самостоятельности учащихся при выполнении задания.

Важное место уделяется формированию у школьников умений сравнивать новые и ранее выполненные задания с целью пра-

Т а б л и ц а I

Средние показатели самостоятельного выполнения проверочных заданий учащимися экспериментального и контрольного классов после проведения линейного обучающего эксперимента (в %)

Классы	Использование знаний для объяснения новых фактов (непосредственно после эксперимента)				Применение знаний и приемов для выполнения практических заданий (непосредственно после эксперимента)				Использование знаний для решения новых учебно-познавательных задач (спустя три месяца)			
	Выполни- ли пол- ностью правиль- но	Выполни- ли час- точно правиль- но	Выполни- ли пол- ностью правиль- но	Выполни- ли не- точно правиль- но	Выполни- ли пол- ностью правиль- но	Выполни- ли час- точно правиль- но	Выполни- ли не- точно правиль- но	Выполни- ли пол- ностью правиль- но	Выполни- ли час- точно правиль- но	Выполни- ли не- точно правиль- но	Выполни- ли пол- ностью правиль- но	Выполни- ли не- точно правиль- но
Экспери- менталь- ный	70,8	29,2	-	-	60,4	39,6	-	54,2	33,3	12,5		
Контроль- ный	33,3	45,9	20,8	22,4	68,7	8,9	20,9	45,8	33,3			

вильной выборочной актуализации имеющихся знаний и известных приемов деятельности.

Разработанная методика проведения самостоятельных работ, конкретизированная на программном географическом материале, привела к положительным результатам.

Так, после годичного осуществления линейного эксперимента, показатели как непосредственной, так и отсроченной (спустя три месяца) проверки знаний и умений применять их для выполнения ранее не встречавшихся заданий различного характера у учащихся экспериментального класса во всех случаях значительно превышают показатели учащихся контрольного класса (см. таблицу I).

Сопоставление качества знаний школьников экспериментального и контрольного классов по различным критериям (объем знаний, их осознанность и прочность) во всех случаях говорит о преимуществах учеников экспериментального класса. Подчеркнем, что проверочные задания носили разнообразный характер и выполнялись учащимися в условиях полной самостоятельности.

Предложенная нами методика обучения положительно отразилась на качестве знаний и умений самостоятельно выполнять задания у всех учащихся экспериментального класса, независимо от установленного у них уровня самостоятельности перед экспериментальным обучением.

Итак, как показывают материалы проведенного исследования, путем широкого использования самостоятельной работы учащихся в процессе обучения их географии удастся обеспечить сознательное и прочное усвоение школьниками учебного материала по предмету, развить их активность и самостоятельность в обучении.

Литература

1. В а с и л е в с к а я В.Я. Понимание учебного материала учащимися вспомогательной школы. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960.
2. В ы г о т с к и й Л.С. Избранные психологические исследования. М., Изд-во АПН РСФСР, 1956.
3. Г о л о в и н а Т.Н. Практические работы по географии во вспомогательной школе. М., "Просвещение", 1965.
4. Г р а б о р о в А.Н. Очерки по олигофренопедагогике. М., Учпедгиз, 1961.
5. Г р у з и н с к а я В.А. Методика географии для вспомогательной школы. М., Учпедгиз, 1949.
6. Д у л ь н е в Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. М., "Педагогика", 1969.
7. Е р е м е н к о И.Г., М е р с и я н о в а Г.Н. Обучение учащихся вспомогательной школы пользоваться знаниями и умениями. Киев, "Радянська школа", 1971 (на укр. языке).
8. Е р е м е н к о И.Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. Киев, "Радянська школа", 1972.
9. З а м с к и й Х.С. О разнообразии при повторении учебного материала во вспомогательной школе. - "Известия АПН РСФСР" вып. 57, 1954.
10. Л и п е ц к а я Е.И. Активизация мыслительной деятельности умственно отсталых школьников в процессе усвоения географических знаний. XXIV Герценовские чтения. Л., 1972.
11. М е р с и я н о в а Г.Н. Воспитание у учащихся вспомогательной школы самостоятельности при выполнении трудовых заданий. - "Известия АПН РСФСР", вып. 137, 1965.
12. М у р а ш е в Г.В. Как умственно отсталые школьники применяют географические знания на практике. - "Известия АПН РСФСР", вып. 19, 1948.
13. П е т р о в а В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М., "Просвещение", 1968.

14. П и н с к и й Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.
15. П о р о ц к а я Т.И. Лекции по методике преподавания географии во вспомогательной школе. М., "Просвещение", 1970.
16. П о с т о в с к а я В.А. Воспитание навыков самостоятельной работы у учащихся вспомогательной школы в процессе обучения естествознанию. - "Известия АПН РСФСР", вып. 114, 1961.
17. С а в и н а Ф.К. Самостоятельная работа как фактор развития познавательных интересов учащихся. Уч. зап. ЛГПИ им. А.И. Герцена, т. 382, 1968.
18. С и н е в В.Н. О некоторых приемах проведения географической беседы во вспомогательной школе. - "Специальная школа", вып. 5, 1968.
19. С и н е в В.Н. Особенности запоминания географических названий учащимися старших классов вспомогательной школы. - "Дефектология", 1971, № 6.
20. Ш и ф Е.И. К психологии сравнения. - В сб.: Вопросы воспитания и обучения глухонемых и умственно отсталых детей. М., Учпедгиз, 1941.
21. Ч е к у р д а А.Д. Самостоятельная деятельность учащихся старших классов вспомогательной школы как средство усвоения новых знаний. - "Специальная школа", вып. I, 1965.
22. Х и л ь к о А.А. Этапы развития познавательной активности и самостоятельности у учащихся старших классов вспомогательной школы в процессе работы над арифметической задачей. - Уч. зап. ЛГПИ им. А.И. Герцена, т. 345. 1969.

S i s u k o r d

V. N e a r e.	Propedeutiline periood abikooli matemaatikas.	3
A. R e i n m a a.	Metoodilisest tööst õpikuga abikooli loodusõpetuse tunnis	12
K. K a r l e r.	Kõnearendusest abikoolis (ütlu genereerimine).	26
V. N e a r e.	Nooremate klasside oligofreenikute tajumise ärasusi tekstülesannete lahendamisel.	45
T. P u i k	Kurtide õpilaste omavahelisest suhtlemisest.	55
A.И. К а п у с т и н.	Формирование исторических понятий у учащихся старших классов вспомогательной школы на основе специальной организации умственной деятельности.	64
В.С. Л и к и й.	Условия повышения образовательной и коррекционной эффективности использования самостоятельной работы учащихся вспомогательной школы на уроках географии.	III

Ученые записки Тартуского государственного университета.
Выпуск 450. ВОПРОСЫ ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКИ. Труды по де-
фектологии I. На эстонском и русском языках. Тартуский
государственный университет. СССР, г. Тарту, ул. Оликоо-
ли, 18. Vastutav toimetaja V. Vaaranen. Korrektorid J. Laa-
nekask, N. Tšikalova, I. Pauska. Paljundamisele antud 22.
05.1978. Trükipaber nr. 1 30x45 1/4. Trükipoognaid 8,25.
Arvestuspoognaid 6,85. Trükiarv 400. MB 04905. TRÜ tru-
kikoda, ENSV, Tartu, Pälsoni tn. 14. Tell. nr. 639.
Hind 1 rbl.